

38

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1970. 10. ÉVFOLYAM

3

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK
folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gesztesi József (Győr) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Gaszner István (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Dr. Göllész Viktor (Budapest) — Márk Bertalan (Pécs) — Dr. Megyeri János (Szeged) — Merő László (Kaposvár) — Porzsolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kecskemét) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szabó Mihály (Szarvas) — Szalay László (Szombathely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Hegedűs András (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> Az olvasás tanítása, olvasóvá nevelés	129
<i>Bokor Istvánné és Kántor Józsefné:</i> Önállóságra nevelés a 2. osztályban olvasási órán	133
<i>Bánhalmi Ernőné:</i> A tanulói aktivitás biztosítása az új ismereteket feldolgozó fogalmazási órákon a harmadik osztályban	139
<i>Dr. Bellyei László:</i> Az alsó tagozatos kötelező házi olvasmány elemzéséről és feldolgozásáról	146
<i>Dr. Szörényi József:</i> Olvasóvá nevelés irodalmi szakkörön	149
<i>Vörös Jolán:</i> Az irodalomtanár és az olvasóvá nevelés	155
<i>Dr. Várkonyi Nándor:</i> Az olvasómozgalom lehetőségei a gyakorlati órákon	159
<i>Kelendi Gyuláné:</i> Olvasóvá nevelés a napközi otthonban	165
<i>Függ Tiborné:</i> Osztályfőnök az olvasóvá nevelésért	168
<i>Békes Ferenc:</i> Az irodalom szerepe ifjúságunk életében	170
<i>Czimbalmos Andrásné:</i> Az iskolai ifjúsági könyvtár szerepe a pedagógiai munka korszerűsítésében	172
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> A didaktikai algoritmusok leírásának módszerei	176
<i>Dr. Chikán Zoltánné:</i> A határozók tanításának szerepe a logikus gondolkodás készségének fejlesztésében	181
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA: (<i>Hudra András:</i> Az első versenyen)	186
MŰHELY	187
<i>Sellei Zoltán:</i> Művészi szemléltetés az irodalomtanításban	187
<i>Kerényi Józsefné:</i> Rajzos vázlatok irodalomórán	188
<i>Deli István:</i> Az 5. számú módszertani levél szellemében	192
<i>Dr. Szepes Lajos:</i> Pályaválasztási és pályairányítási nevelőmunka a felső tagozaton	194
<i>Tóth Andrásné:</i> Ady Endre: Fölszállott a páva... ..	196
<i>Dr. Szörényi József:</i> Fél évszázad a tanítói pályán	198
SZEMLE	199

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GEZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 5500 példányban
Szegedi Nyomda 70-1495

Az olvasás tanítása, olvasóvá nevelés

1.

Kibékíthetetlen ellentétek és szétválaszthatatlan kapcsolatok kísérnek végig valamennyiünket egész életünkben. Végzetünk azonban, hogy az *ellentéteket* rögtön felismerjük, a *kapcsolatok* értékét, jelentőségét többnyire csak akkor, amikor már szétromboltuk őket. A gyerek is akkor fogja fel, milyen jól lehet a villanyvasúttal játszani, amikor kíváncsiságának kielégítésére már összerakhatatlanul szétszedte alkatrészeit. Felnőttek sokszor rosszabbak vagyunk a gyerekeknél. Abból már kinőttünk, hogy Rontó Pálként környezetünk játékait, tárgyait szedjük darabokra, ahhoz azonban már elég idősekké váltunk, hogy pl. *tanítani* akarjunk *tanulás nélkül*, és *nevelni* úgy, hogy lehetőleg *önmagunk nevelésével* ne kelljen már foglalkoznunk. Néha még szándékainkat is darabokra tépjük. Egyszer a világnézeti nevelést hangsúlyozzuk, máskor az erkölcsöt vagy épp az esztétikát szeretnénk nevelni. Programba iktatjuk a hazafias, honvédelmi nevelést, és felismerjük, hogy az *olvasásra* is meg kell tanítani a tanulókat. Azt már nem mindig vesszük észre, hogy mindezek csak *alkatrészek*, igen jelentősek, az eredményes tevékenységhez nem elég azonban szétszedni, kiemelni, újra össze is kell rakni őket. Mert nincs *külön* világnézeti vagy olvasóvá nevelés, csak *nevelés* van, amelyben két hibát is elkövethetünk. Baj ugyanis, ha nevelésünk nem *egységes egész*, és nem kisebb hiba, ha valamelyik fontos alkatrészt kifelejtjük belőle.

Nagyon fiatal és nagyon kis tudású emberek megengedhetik maguknak azt a tényű-ést, hogy büszke öntudattal álljanak mások elé. Főleg, ha azok még náluk is fiatalabbak, és kevesebbet tudnak. Mögöttem azonban már több, mint negyed század emberi, pedagógusi tapasztalatai állnak, ezért kénytelen vagyok szerényebben szólni. Még ma is *tanulom az olvasást*, tanítani, beszélni oktatásáról is csak azért merek, mert gondolataim nem elvont elmélkedések, azokkal *önnevelésem* eredményeiből és kudarcából leszűrt tapasztalatokat tárhatok fel.

Tulajdonképpen minden oktatás, minden nevelés az *érdeklődés felkeltésével* kezdődik. Ha ebből a szempontból tenném mérlegre volt tanáraimat, majd kollégáimat, a serpenyők csodás táncot kezdenének járni. Lebillennének, ha egykori irodalomtanárom emlékét idézném. Galambösz hajával szerényen állt elénk. Írókról, művekről beszélt. Nem elemezte őket, akkor még nem jött ez divatba. Szavai azonban ismeretlen, izgalmas világokba nyitottak ablakot, elmondott néhány verssort, s mi felkutattuk és felfaltuk az egész kötetet. Súlytalanul szállnának magasba, ha megjelenne annak a kollégámnak képe, aki szinte kéjelgett saját remekbe szabott elemzéseiben. Sohasem olvasták el diákjai, amelyek neki tetszettek. Olyan egyéniség volt, mint némelyik hivatásos kritikus. Filmnek, könyvnek az a legjobb reklám, ha neki nem tetszik, és minden elriasztásnál hatásosabb az ő dicsérete. Hiba lenne, ha könyveken gépiesen verseket, regényeket értenénk csupán. Sokszor izgalmasabb ezeknél egy-egy történeti

monográfia vagy más ismeretterjesztő munka. Nem elég azonban, hogy az olvasó számára izgalmasabb, lényeges az is, hogy társadalmilag értékesebb lehet. Egy-egy szaktudomány vagy gyakorlati szakterület szenvedélyes művelésére sohasem a tankönyvek indítják az embert. Ebben az önálló olvasmányoké a döntő szerep. Kevesen gondolnak arra, hogy a mezőgazdasági vagy ipari dolgozók gyermekeinek nevelésében minden korrepetálásnál fontosabb, hogy időben jó könyveket adjunk a kezükbe.

Az érdeklődés önmagában, az igényesség felkeltése nélkül még zsákutcába is vezethet. Nem kisebb egyéniség, mint Kölcsey írta: a könyvek száma végtelen, időnk viszont véges. Már az általános iskolában ki kell alakítanunk tehát a gyerekekben a tájékozódó képességet. Mi az, amit érdemes, s mi, amit nem – elolvasniuk. Tájékozódásra, elvekre tilalomfákkal és parancsokkal nevelni nem lehet. A pedagógia története igazolja, ha azt akarjuk, hogy egy könyvet ne olvassanak el gyerekeink, kötelező olvasmánnyá kell tenni számukra azt. Azt nem tudom, ehhez az eredményhez elegendő-e maga a parancs, vagy az is szükséges, hogy ne a legjobban válogassuk össze a kötelező olvasmányokat. Kicsit azzal a szemlélettel, amelynek segítségével Sophoklész tanítjuk a középiskolában az irodalomelméletet, és mai írókon az irodalom történetét. Tanári gyakorlatomban egyetlen művet sem tettem kötelező olvasmánnyá, azt viszont elértem, hogy mikor Csokonairól vagy Kölcseyről beszélgettünk, minden gyerek előtt ott legyen a teljes kötet. Sokszor tanítványaim unszoltak: nézzük meg még ezt vagy azt a verset, mert „az olyan modern”.

Az igényesség követeli, hogy egy-egy kötetben belül is képessé tegyünk a tanulókat a válogatásra. Tudjanak eligazodni olyan segédeszközökben, mint amilyen a tartalomjegyzék, a név- és tárgymutató. Adott esetben – legyen az szépirodalmi, ismeretterjesztő vagy tudományos mű –, legyenek képesek az egészből kiemelni azt a részletet, amely őket érdekli, amelyre éppen szükségük van.

Nem is olyan rég John Holt bostoni professzor írását lapozgatva a következő meglepő mondattal találkoztam: „Az olvasási óra a legostobább dolog a világon.”

A mondat igazi értelmét csak akkor fogtam fel, amikor már össze tudtam vetni a szerző egyéb gondolataival. Az összefüggésekből kiderült, hogy a professzor annak kívánt kifejezést adni, hogy feladatunk az olvasás megszerettetése lenne, teljesítésére már az oktatás kezdetén beiktatunk egy tantárgyat, amelynek tanításában mindent megteszünk megutáltatása érdekében. Hivatkozik az olvasmányok kiválogatására, majd az olvasást követő „értelemfejlesztő” gyakorlatokra. Ha ezek helyett érdekes olvasmányokat adnánk a kezükbe, s lehetőséget teremtenénk arra, hogy életszerűen beszélgethessenek egymással, szenvedélyes olvasókká válhatnának. Holt az amerikai viszonyokat elemzi művében, így jut el ahhoz a végkövetkeztetéshez is, hogy „az iskola fafejűvé teszi a tanulékony gyerekeket”. Mindez tehát ránk nem vonatkozik, hiba lenne azonban, ha nem tanulnánk belőlük. Erre int a pszichológia törvénye is. Eszerint tevékenységeket csak tevékenységek útján lehet elsajátítani és elsajátíttatni. Az olvasás tanításának legjobb módszere az olvasás megszerettetése és gyakoroltatása. Ehhez viszont Montecuccoli és Zrínyi példáját alkalmazva három dologra van csupán szükségünk: jó, a tanulók érdeklődését és igényeit kielégítő, olcsó, tehát mindenki számára könnyen megszerezhető könyvre, könyvre és könyvre.

Ezt az igényt ma csak kis mértékben elégíti ki a Móra Ferenc ifjúsági kiadó. Igaz, sok jó ifjúsági könyvet ad ki. Szépirodalmi és ismeretterjesztőt egyaránt, de igen kis példányszámban és igen magas áron. Tömeg ifjúsági kiadásokra lenne szükség (talán az Olcsó Könyvtárhoz hasonlókra!), hogy a köteteket a tanyai gyerekek éppen úgy megszerezhessék maguknak, mint a jobb anyagi körülmények között és kedvezőbb kulturális környezetben élő társaik.

Az olvasás és írás tulajdonképpen csak együtt alkotnak értelmes egységet, még akkor is, ha a neveléstörténet tanúsága szerint hosszú évszázadokon át tanításuk el is szakadt egymástól. Ahhoz, hogy olvasni tanulhassak, meg kell értenem az írás funkcióját, szerepét is. Olvasni ugyanis csak azokat a műveket tudom, amelyeket előbb egész életüket a kódexalkotásra áldozó barátok vagy a százezres példányszámot ontó rotációs gépek mellett serénykedő nyomdászok olvashatóvá tettek. Hármasként befogadására kell alkalmassá válnom az olvasás tanulásával. Az író írásával tényeket, jelenségeket, érzelmeket, gondolatokat *közölni* akar énvelem, számomra is érthetően szeretné *kifejezni* bonyolultabb gondolatait, vagy az élet sokrétűségét, ellenmondásosságát kívánja *ábrázolni* nekem. Az író az olvasónak ír, olvasni pedig csak az tud igazán, aki egyaránt felfogja, megérti közléseit, kifejezéseit és az ábrázolást. Az érdeklődés és az igényesség felkeltése után az olvasóvá nevelés éppen ezért ezeknek a képességeknek kialakítását, fejlesztését igényli a pedagógustól.

Legegyszerűbb feladatnak a közlések megértése látszik. Ez azonban csak addig igaz, míg a közlések tartalma hétköznapi, egybeesik a tanulók tapasztalati világával. Mihelyt elvontabb, bonyolultabb közlésről van szó, azonnal jelentkeznek a nehézségek is. Nem kell messzire nyúlnunk példákért. Minden pedagógus tapasztalhatta már, hogy egy egyszerűnek látszó nyelvtani, számtani vagy fizikai közlés is hihetetlen megértési nehézségek elé állíthatja tanítványait. Bármily különösen hangzik, az olvasás tanításának hibái is tükröződnek ezekben a nehézségekben. A gyerekek ugyanis a betűismeret és összeolvasás problémái után a folyékony olvasás igényével találkozhatnak, a mondatok önálló tartalmi megértését már csak ritkábban követelik tőlük. Ha gondjuk van, megmagyarázzák nekik, s így nem szoknak hozzá, hogy egy-egy mondat megértése néha hosszabb *önálló gondolkodást* igényelne tőlük. A pedagógusi segítség kérdés-felelet játék helyett néha egy-egy rokonértelmű szó felvillantása is lehetne, máskor egy életből vett gyakorlati példa indíthatná el a gondolkodás folyamatát. Felbecsülhetetlen jelentősége van az olvasás tanításában, ha egyszerre fejlesztjük általa a tanulók képi és elvont gondolkodását. József Attila legtöbb verse egyszerű közléssel kezdődik. Amikor az utcán átment a kedves, galambok ültek a verebekhez. A rakodópart alsó kövén ültem, és néztem. 'Aki szegény, az a legszegényebb. Haza-felé mentem, éreztem... Közléseket találunk a prózai művek kezdő soraiban is (Jól tették az istenek... Már egész nap mindenki a Sarudy lány közeledő lakodalmáról beszélt...). Mindezek alkalmasak arra, hogy a tanulókkal *felidéztessük* a közölt képet, de *el is gondolkodtassuk* őket a költői, írói expozíció szerepéről. A kép nem öncélúan jelenik meg, megüti a hangot a téma kifejtéséhez.

Ha a gyerekek szokásává válik a felidézés és gondolkodás egysége, a legnehezebb és legelvontabb tartalmú olvasmányokat is ezek segítségével igyekeznek majd megfejtetni. A nevelés egysége azonban azt követeli, hogy mindez ne csupán az irodalmi órák feladata legyen. A szakmai olvasás tanítása az iskola valamennyi pedagógusának elsőrendű feladata, amelyet elhanyagolhat, de akkor ne panaszkodjék gyerekeire a gyengébb eredmények miatt. Korunk a technikai, művelődési forradalom kora, de ez a megállapítás *jelszó* marad mindaddig, míg megfelelő következtetéseket nem vonunk le belőle. Az olvasóvá nevelés korunkban szélesebb körű fogalommmá vált, bele kell értenünk a *műszaki, technikai, ismeretterjesztő művek* olvasását is, ezekre is fel kell készíteni a tanulókat! Az olvasás tanítása tehát nem az alsó tagozatosok és az irodalmárok magánügye többé, az egész iskola *alapfeladata!*

Christiane Rochefort írja egyik regényében, hogy vannak olyan dolgok, amit képtelen megérteni. Példaként sorolja fel a sas röptének emlékét az égen, a kigyó csúszásának emlékét a sziklán, a hajó útjának emlékét a vízen. Ezek a mondatok

már többek az egyszerű közlésnél. Gondos elolvasásuk után meg kell értenünk, hogy segítségükkel Rochefort *azt szeretné kifejezni*, milyen bonyolult dolgokból örvözdök az élet. Csodákra képes az emberi agy, gondolkodás, de racionalizmusunkkal mindent felfogni, megfejteni képtelenek vagyunk. Ha Ady Endre valamelyik költeményében arról beszél, hogy fölszállott a páva, nem azt akarja közölni, hogy valóban a díszes tollazatú madár röppent a megyeház tetejére. Írásainknak nemcsak közlő, *kifejező funkciójuk* is van. A kifejezést merőben nyelvtani alapon megfejteni nem lehet, ehhez megfelelő, *az íróval adekvát asszociációkra* van az olvasónak szüksége. Az olvasás tanítása megköveteli tehát, hogy a tanulók asszociáció alkotó képességét is fejlesszük.

Az asszociációk fejlesztése a tanulók képzeletének fejlesztésével esik egybe. Legegyszerűbb gyakoroltatási módja: a mi jut erről az eszedbe?! Eleinte szűk körben mozognak ilyenkor a gyerekek, képzettársításaik azonban egyre merészebbekké válnak, az *alkotás* egyre fogékonyabbá teszi őket a *befogadásra* is. Remek módszertani tanácsot ad akaratlanul József Attila, amikor egyik irodalmi tanulmányában az „Éhes vagyok” mondat jelentésváltozásait elemzi különböző élethelyzetekben. Más a jelentése, ha egy koldús, egy munkájából épp hazaérkező férj vagy egy költő mondja. Az első esetben jelentése: adjatok pénzt ennivalóra, a másodikban: Tálald már a levest!, a harmadikban társadalmi méretűvé válik: rossz az a társadalom, amely megengedi, hogy emberek munka nélkül éhezzenek. A kifejezések felfogására fogékonyabbak lesznek tanítványaink, ha ehhez hasonló gyakorlatokat végeztetünk velük időnként.

A kifejezésnek nemcsak a szűkebben vett irodalmi művekben van rendkívüli jelentőségük. Nem véletlen, hogy a különböző tárgyakban is beszélünk róluk. Vannak matematikai, fizikai, kémiai stb. kifejezések is, ezeknek az olvasására, helyes értelmezésére ugyancsak meg kell tanítani gyerekeinket.

A harmadik terület az *ábrázolás*. Az egyes szakterületek rendszerint valódi képi eszközökkel élnek vele. Olvasásuk még ott sem egyszerű. Gondoljunk csak a helyes térképolvasás nehézségeire, problémáira. Hosszú utat kell végigjárnunk, míg a tanulók zöld és barna foltok helyett valóban mezőket, hegyeket *látnak* a térképre nézve. Nem egyszerű a függvény vagy periódikus tábla olvasása sem. De még a fényképek, ábrák értelmezése sem megy mindig egyszerűen.

Ady sokszor járt Franciaországban. Utazásai során felkereste a Riviérát is. Vegyük elő a térképet, nézzük meg rajta a földrajzi tájat! Hihetetlen természeti ellentétek szerepelnek közvetlen egymás szomszédságában. Délszaki növényzet, s néhány száz méterre örökös hóval fedett csúcsok. A költő *látja* a természeti képet, de az az otthoni társadalmi helyzetre *emlékezteti*. Leírja a látott képet, de úgy és olyan eszközökkel, hogy az olvasóban azonnal az emlékezetben élő másik kép jelenjen meg. Nem leírja a tájat, mint pl. Petőfi a Tiszát, ehelyett a tájat használja fel arra, hogy általa az otthoni tarthatatlan társadalmi viszonyokat *ábrázolja*.

Az olvasásban rendkívüli nehézségeket okozhat, ha valaki az ábrázolást is közlésnek veszi. Mozik előcsarnokában nem egyszer éri meglepetés az embert, ha az előadásról kitóduló emberek beszélgetését hallgatja. Mindent közlésként mesélnek el, amit csak láttak. Nem is gondolnak arra, hogy nekik esetenként már nem azt kellett volna látniuk, ami a vásznon megjelent, a kép nem tényeket közölt velük, a valóság valamilyen ellenmondásos, aggasztó jelenségét ábrázolta nekik. Aki olvasókat szeretne nevelni, annak erre is gondolnia kell!

3.

Illyés Gyula írja egyik írásában, ha nem akarunk provinciálisak lenni, európai szinten kell gondolkodnunk, írunk. Európai szinten viszont azt kell értenünk, hogy *ugyanazok a kérdések* izgatnak minket, mint szomszédainkat, és *ugyanazon a szinten*

keressük a megoldást rájuk. Megnyugtató, hogy az olvasóvá nevelés gondjaiban, megoldásának útkereséseiben európai szinten jár pedagógiánk. Azért viszont nem kell szégyenkeznünk, hogy az azonos gondokra mi másképp keressük a megoldást. Európában ugyanis egyes szociológusok, írók vészharangokat kongatnak. Arról beszélnek, mint pl. Moravia, hogy a művészetek, s köztük az irodalom egyre inkább a kevések művészetévé válják. Rohanó időnkben a tömegeknek aligha marad idejük, és aligha támad igényük arra, hogy elmélyülten gondolkodjanak, érezzenek, olvassanak. Legfeljebb az egyperces novellák élnek túl az általános válságot. Nálunk nem ez a probléma, nem ez a mi gondunk. Panaszkodunk, hogy a könyvek kis példányszámban jelennek meg, de Homéroszt népünk százezer példányban olvassa. A Móra Kiadó kis példányszám-ban jelenteti meg kötetait, de ez a kis példányszám is nagyobb, mint elmúlt évtizedek legnagyobb könyvkiadóié. A mi gondunk a *művelődési forradalom győzelmének gondja*. Elégedetlenek vagyunk, mert sokan olvasnak már, de sokan vannak, akik nem olvasnak még. Azt szeretnénk, ha valóban olvasó nemzetté válnánk. Olyan országgá, ahol nem azért olvasnak az emberek, mert *tettek*re nincsen alkalmuk, lehetőségük. Azért olvassanak, hogy gondolataik megfontoltabbak, tetteik helyesebbek legyenek! Ehhez az eredményhez az iskolán és csakis az iskolán át vezet az út. Ezért foglalkozunk az olvasóvá nevelés feladataival, módszereivel. Az utat végig akarjuk járni!



BOKOR ISTVÁNNÉ és KÁNTOR JÓZSEFNÉ
Tanítóképző Intézet, Esztergom

Önállóságra nevelés a 2. osztályban olvasás órán

A második osztályban év végéig fokozatosan el kell sajátítani gyakorolt olvasmányokon a folyékony olvasást, szótagok, szavak ismétlése, akadozás nélkül. Olvasás közben a mondatközi vesszőnél, a mondat befejezésénél (pont, kérdőjel és felkiáltójel) szünetet kell tartani. (Tanterv és Utasítás.)

Ezt a követelményszintet nagyon sok tanuló már korábban is eléri, különösen akkor, ha év elejétől nagy körültekintéssel tervezzük a gyakorló órákat és minden tanulót készségszintjének megfelelően, egyenletesen foglalkoztatunk. Amikor a gyermekeknek az olvasás technikai része már nem okoz gondot — tehát érti és élvezzi saját olvasását —, akkor már a legjobb úton halad az olvasás megszeretése felé.

A gyermek érdeklődése, tájékozottsága széles körű. (Televízió, rádió, ifjúsági folyóiratok, könyvek.) Ez adta a gondolatot, hogy olvasási órán ne csak az olvasási és beszédképesség fejlesztésére törekedjünk, hanem az önállóságra nevelést, a megfigyelő, emlékező, elképzelő képességüket és logikus gondolkodásukat is fejlesszük.

Az első félévben ez az önállóságra nevelés főleg abban nyilvánult meg, hogy az olvasmányok tartalmáról saját szavaikkal, kérdések nélkül, tehát összefüggően számoltak be. Ilyenkor elmondhatták saját véleményüket, megfigyeléseiket, esetleg következtetéseiket is. Az első félévben kaptak könnyebben megoldható önálló feladatokat is. (Csoportmunka, feladatlap.)

A *feladatlapokkal* való foglalkozás újszerűségénél fogva fokozta a tanulók érdeklődését, aktivitását. Biztosította a tanulók logikus gondolkodásának fejlesztését, valamint készséget szereztek a tankönyv használatában.

A második félévben az önállóságra nevelés a következőképpen alakult. Az önálló tartalomelmondást leszűkítettük, tehát rövidek, néhány mondatra történt. (Lényegkiemelés, fogalmazás előkészítés.) Egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a feladatlapok, a differenciált foglalkozás és az arra megfelelő olvasmányrészek önálló szövegfeldolgozása. Olyan olvasmányok alkalmasak erre, amelyek rövidek, és kevés új kifejezést tartalmaznak, tartalmilag a gyermekekhez közel állnak. (Pl.: A jócselekedet; Nagyapó; A jótékony manócskák stb.).

A kezdetben szükséges erőteljes irányítást és segítséget tervszerűen és fokozatosan csökkentettük.

Az önálló szövegfeldolgozással az volt a célunk, hogy az eddig közösen végzett elemzést önállóan is megtanulják. Ezért egyre több néma olvasási feladatot adtunk. A *néma olvasással* arra készítjük a tanulókat, hogy ne csak az olvasás technikájára, hanem a tartalomra is koncentráljanak, és gondolataikat beszámolóskor megfelelő mondatstruktúrában, önállóan tudják megfogalmazni. Így előkészítjük a tanulókat az ifjúsági könyvek önálló olvasására; valamint az olvasott szövegből a lényeges dolgok kiemelésére. (Fogalmazás előkészítés.)

Ha az olvasás nem jelent a tanulók számára fárasztó tevékenységet, akkor igazán olvasókká válnak, s az olvasás az ismeretszerzés eszköze lesz.

A következőkben a „Szénégető és az őzgida” című olvasmány feldolgozását, és annak gyakorló óráját ismertetjük.

Téma: A környező természet.

Tananyag: A szénégető és az őzgida című olvasmány.

Feladatok: Az olvasmány feldolgozásával az őzek életének bemutatása természetes környezetükben.

b) Hangos és néma olvasással, önálló szövegfeldolgozással az olvasási készség, beszéd-készség fejlesztése. Szókincsgyarapítás. Megfigyelő-, elképzelő-, emlékezőképesség fejlesztése.

c) A hasznos vadak védelmével az állatokkal való emberséges bánásmódra nevelés.

Szemléltetés: bemutató olvasás, applikációs képek.

Oratípus: vegyes.

1. *Számmonkérés:* „A favágó és a vízitündér” című olvasmányt kértük számon. A tartalomról önállóan számoltak be a tanulók. A szóbeli számmonkérés után megbeszéltük a meseszerű és a reális elemeket, majd megfogalmaztuk a tanulságot: „A becsületes, igazmondó ember elnyeri jutalmát.” Válogató olvasás után történt a tanulók feleleteinek értékelése, osztályozása.

2. *Bevezető beszélgetés* keretében előzetes szómagyarázatot végeztünk: szénégető, jávorfa: szénégető: olyan ember, aki szénégetéssel foglalkozott az erdőben. Fából égette a szemet kemencében (faszén bemutatása);

jávorfa: juharfa. Erdei fa, termését jól ismeritek. Összel, amikor az erdőben sétáltunk környezetismereti órán, jól megfigyeltük. Termését most újra bemutatom. (Összel gyűjtött termés.)

E két szó előzetes megmagyarázása azért volt indokolt, mert nem tartozik a gyermekek szókincséhez, s gátolná a történet megértését.

3. *Célkitűzés:* Ma érdekes óránk lesz. Egy szénégető történetét ismerjük meg, közös és önálló munkával. Nagyon figyeljetelek az olvasmányra, mert az önálló feladatot csak így tudjátok hiba nélkül megoldani.

4. *Bemutató olvasás* (jól tagolt, színes, hangulatos). A bemutató olvasás utáni megnyilvánulások a pedagógus számára roppant értékesek. Nagy segítséget adnak a tanulók megismeréséhez. Vannak olyan gyermekek, akik kifejezetten érzelmi beállítottságúak. pl.: sajnálják a kis őzgidát. Mások a szép kifejezéseket figyelik meg: selymes füre stb. Előfordul, hogy önálló véleményük alakul egy-egy szereplőről, s mindjárt jellemeznek is. (Pl.: Milyen jószívű volt a szénégető bácsi!)

5. *Új anyag feldolgozása* részben frontálisan (két gondolategység), részben önálló szövegfeldolgozással (két gondolategység) történt. A feldolgozáshoz szükséges részcelkitűzéseket előre felírtuk a táblára, függőnnyel letakartuk:

a) Milyen gondolatokkal ballagott haza a szénégető az erdőből?

b) Mit tett, amikor megpillantotta az őzgidát?

c) Mi történt, amikor előkerült az őzgida mamája?

d) Mit vitt haza a szénégető gyermekeinek?

Közösen elolvastuk az első részcelkitűzést a tábláról. Egy jól olvasó tanulóval elolvastattuk az első részegységet. (Egy szénégető . . . jávorfából faragott.) Minden tanuló grafiteruzát vett a kezébe, azt az utasítást kapták, hogy némán olvassák ők is a szöveget a hangosan olvasóval, s közben halványan húzzák alá azokat a kifejezéseket, illetve szavakat, amelyek számukra ismeretlenek. Ezzel a feladattal az osztály valamennyi tanulója néma olvasásra kényszerült.

A gyermekek az első részegységből a következő szavakat húzták alá:

ballagott,
elszontyolodik,
megvigasztalja.

Néhányan az előzetes szómagyarázat ellenére a jávorfát is aláhúzták.

A szómagyarázatot „Kérdezz—válaszolj” című játékkal oldottuk meg. Egy tanuló kérdezett, s aki ismerte a szó jelentését, az magyarázta meg az új fogalmat. Pl.: ballagott, ment, mendegélt. A tanulókkal az év folyamán gyakran alkalmaztuk ezt a „játékot” a fogalmak tisztázására. Pedagógiai következetességgel jutottunk el oda, hogy már csak azokat a szavakat húzták alá egyes részeknél, amelyeket valóban nem értettek.

Az olvasás órának ez a része színes, változatos. A tanító számára izgalmas, mert világosan nyomon követhető a gyermekek szókincsének fejlődése. Biztosítja a tanuló aktivitását, mert boldog és büszke az a gyermek, aki egy-egy fogalmat jól megmagyarázhat. (Dicséret, buzdítás.) Ilyenkor a tanító, csak a háttérből irányítja a munkát. (Tanuló központúság.)

Miután a tanulók egymás között tisztázták az ismeretlen fogalmakat, önállóan mesélték el a részegység tartalmát. (Több tanuló bevonásával.) Ezután újra elolvastuk a táblára írt részélciklitűzést, s megfogalmaztuk a részösszefoglalást: *A szénégető sajnálta, hogy mókusz helyett csak sípot tudott vinni gyermekeinek.* Több mondat közül választottuk ki az első részegység összefoglalását, amelyet a táblán a kérdés alatt applikáltunk.

A következő gondolategységet az előzőhöz hasonlóan dolgoztuk fel. (Amint... Juliskát.) *Részélciklitűzés:* Mit tett a szénégető, amikor megpillantotta az őzgidát?

Itt a gyermekek a következő szavakat húzták alá:

dörmögte,
riadt jószágot,
lelketlen vadászok ejtették zsákmányul,
kóboroltál,
vadonban,
ragadozó sasmadár.

Egy fogalom kivételével a gyermekek meg tudták magyarázni egymásnak az aláhúzott szavakat. „Lelketlen vadászok ejtették zsákmányul” kifejezés a tanító közreműködésével tisztázódott.

A részösszefoglalás a következő volt: *A szénégető megvigasztalta a riadt jószágot.*

Ez a mondat is a táblára került.

Önálló szövegfeldolgozás: A következő két részegységet önálló szövegfeldolgozással terveztük. Lehetővé tette ezt az, hogy a szöveg jól tagolt, kevés az új fogalom, a szavak is rövidebbek, mint az előző részegységeknél.

A harmadik részélciklitűzés után, (Mi történt, amikor előkerült az őzgida mamája?) a tanulók némán elolvasták a szövegrészt. (A szénégető... örömeiben nyöszörgött.) Közben aláhúzták az ismeretlen szavakat:

lekanyarította,
gyöngéden,
selymes fűre,
szökkenéssel.

A szómagyarázat szintén „Kérdezz — felelj!” játékkal történt. A „lekanyarította” és „szökkenéssel” szavakat be is mutatták. Egy-egy tanuló néhány mondattal elmondta a részegység tartalmát. (Megfigyelő, emlékezőképesség, kifejezőkészség fejlesztése.) A mondatok közötti összefüggés megértésével fogalmazásképzés történt.

A részösszefoglalást közösen fogalmaztuk meg, s a részélciklitűzés alá applikáltuk:

A szénégető visszaadta az őzgidát mamájának.

A negyedik részegységet is hasonlóan dolgoztuk fel. *Részélciklitűzés:* Mit vitt haza gyermekeinek? A részösszefoglalást a tanulók önállóan fogalmazták meg, ezt a füzetükbe is rögzítették írásban. A füzetekbe ilyen mondatok kerültek:

A faragott síp mellé ezt a szép történetet vitte haza gyermekeinek. Sípot vitt haza meg történetet. Az őzmamáról, meg az őzgidáról mesélt gyermekeinek.

Összefüggő olvastatás: A tanulók némán olvasták el az olvasmányt összefüggően. Oszloponként más és más megfigyelési szempontot kaptak. (Szempontok a táblán.)

1. Milyenek ismerték meg az olvasmányból a szénégetőt? (Jellemzés.)
2. Mit tettél volna a szénégető helyében? (Alapgondolat kiemelése állásfoglalással.)
3. Milyen szép kifejezéseket használ az író? (Eszétikái mondanivaló kiemelése, szókincs-fejlesztés.)

A néma olvasással a tanulók végigolvasták az olvasmányt. Azt tapasztaltuk, hogy a konkrét feladat megjelölése segítette a tanulók aktív önálló munkáját. A néma olvasás eredményességének ellenőrzése történt akkor, amikor az adott megfigyelési szempontokra választ kértünk. Ezek segítségével kiemeltük az olvasmány eszmei mondanivalóját, leszűrtük a tanulságot, a szereplőket jellemeztük.

A szénégető tulajdonságait így sorolták jószívű, kedves, barátságos, gyöngéd. (Az utolsó szót már az olvasmány alapján hozták.) A tanulók egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogyha nem jelenik meg az őzmama, ők is boldogan felnevelték volna az őzgidát. Állásfoglalásuk az állatvédelemmel kapcsolatban meglepően pozitív volt. Többen beszámoltak arról, hogyan segítettek már bajba jutott állatokon.

Az olvasmányban előforduló szép kifejezéseket kikeresték, megfelelő módon használták is a tanulók. (Gyöngéden, selymes fűre stb.) Lehetőség nyílt a sorok mögötti olvasásra is, pl.: Miért tört fel rekedt hang az őzmama torkából? (Kétségbeesésében, mert reit, hogy a szénégető elviszi a kis gidát; örömeiben, mert megtalálta kis gidáját stb.)

7. **Összefoglalás:** illusztráció alapján. A mágnes táblára felrajzolt erdőrészlet és a mozgatható figurák segítségével történt. (1. ábra.)



1. ábra

8. **Házi feladat:** Rajzos vázlat készítése: Rajzoljátok le azt a részt ebből a történetből, amelyik legjobban tetszik. Írjatok egy megfelelő mondatot a kép alá! Olvassátok el többször az olvasmányt, az aláhúzott szavak pontos olvasására különösen ügyeljétek! Meséljétek el a történetet születeknek, testvéreiteknek! A gyengén olvasó tanulók külön feladatul azt kapják, hogy az első két részegységet sokszor olvassák el!

A SZÉNÉGETŐ ÉS AZ ŐZGIDA CÍMŰ OLVASMÁNY GYAKORLÓ ÓRÁJA

Az olvasmány ilyen formában történő feldolgozása és az órán elért eredmény arra az elhatározásra készítetett bennünket, hogy a következő gyakorló órát feladatlappal, differenciált foglalkozással, tehát szintén nagyobb önálló tevékenységet igénylő munkával tervezzük meg.

A gyakorló óra felépítése a következőképpen alakult:

Tananyag: A szénégető és az őzgida című olvasmány gyakorlása.

Feladatok:

- a) A lassú, folyékony pontos olvasás gyakorlása írásjelek betartásával. A tartalmilag összetartozó szavak, kifejezések olvasatása frontális és differenciált foglalkoztatással. A fonetikai elv érvényesítése.
- b) Hangos és néma olvasással az olvasási készség fejlesztése.
- c) Védjük az erdő állatait!

Szemléltetés: feladatlapok, illusztráció.

Oratípus: gyakorló.

1. Házi feladat ellenőrzése: A rajzos feladatokat a tanulók ötletesen, ügyesen oldották meg. Az olvasmány tartalmának felidézését a történetet ábrázoló négy kép alapján végeztük. A képek egymás után kerültek a táblára, közben a tanulók összefüggően meséltek.

Ezt követte az olvasás technikájára vonatkozó ismeretek felelevenítése: pontos, hangsúlyos, lassú ütemű, folyékony olvasás módja. Előző nap tanítás után néhány gyermek olvasását felvettük magnetofonra. Ezt az anyagot felhasználva (lehallgattuk a szöveget) összegeztük az előforduló hibákat, s a hiányosságok (szóismétlés, akadozás, pontatlanság, hangsúlyhiba) alapján megjelöltük az óra célját.

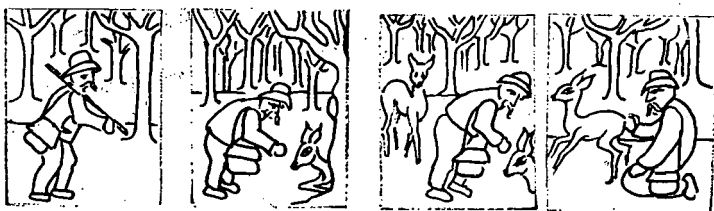
2. *Célkitűzés:* Ma gyakoroljuk „A szénégető és az őzgida” című olvasmányt, ügyelünk arra, hogy akadozás, szóismétlés nélkül, pontosan olvassuk, s az írásjeleknél megfelelően hangsúlyozzunk.

3. Gyakorlás:

3/1. *Frontális osztályfoglalkoztatás:* A táblán levő négy képhez megfelelő szövegrészt keresünk. (Válogató olvasás.) A részeket közösen szóképekben olvastatjuk, egyenletes lassú ütemben, előbb közösen, majd csoportosan, párosával és egyenként.

A jól olvasó tanulókkal folyékonyan is elolvastuk a részeket.

A hibák korrigálása a tanulók bevonásával történt. (2. ábra.)



2. ábra

Ezután a képeknek címet adtunk:

1. A szénégető útja hazafelé.
2. Az őzgida megtalálása.
3. Megjelenik az őzmama.
4. Visszakerült az őzgida mamájához.

3/2. A következő gyakorlási mód alkalmazásával meggyőződünk arról, hogy az olvasmány új kifejezései milyen mértékben váltak a tanulók aktív szókincsévé. Szavak a táblán:
elszontyolodik,
kóboroltál,
lekanyarította,
gyöngéden,
szökkenéssel.

Elolvastuk a szavakat szóképekben, majd folyamatosan.

Ezután a tanulók mondatba helyezték ezeket a szavakat. (Pl.: Juliska elszontyolodott, mert eltörött a babája. Édesanyja gyöngéden megsimogatta gyermekét.)

3/3. *Differenciált foglalkozás:* A differenciált foglalkoztatást azért tartottuk szükségesnek, mert a tanulók olvasásszintje különbözött. A jól olvasó tanulók számára unalmas lenne a már jól ismert szöveget újra és újra elolvasni a hagyományos órák gyakorlata szerint. Tapasztalatunk az, hogy a differenciált foglalkozás egyik legeredményesebb formája a feladatlapok alkalmazása gyakorló órákon. A jól olvasó tanulókat megfelelően motiválja az újszerű feladat megjelölése, illetve megoldása, nem utolsósorban maga az önálló munka. A feladatlapok másik nagy pozitívuma, hogy a tanulók megtanulnak az olvasókönyvvel mint munkaeszközzel bánni. Ezzel a megoldással a könyvből tanulás technikáját is részben előkészítjük. (Átmenet problémája a felső tagozatba, második osztályos szinten.)

Az osztály $\frac{2}{3}$ része dolgozott önállóan feladatlappal. A feladatlap a következő volt:

FELADATLAP

Név:

Osztály:

1. Olvasd el „A szénégető és az őzgida” című olvasmányt! Ha lassan és figyelmesen olvasod, meg tudod oldani a következő feladatokat!
2. Írd le, *kikről* szól az olvasmány?!

.....

3. Írd le azoknak az állatoknak a nevét, amelyek az olvasmányban szerepelnek!

.....

4. Keresd ki és húzd alá azokat a szavakat az olvasmányban, amelyeket másképp hallunk, másképp írunk! (Nyelvtan órán tanultunk erről.) Számold meg hányat találtál és írd be számmal!

.....

5. Hogyan mondanád más szóval? Írd le a megadott szavak mellé!

elszontyolodik
riadt

.....

tápláljon

.....

felfalna

.....

derűs

.....

6. Ha időd van, lerajzolhatod a legkedvesebb szereplőjét ennek a történetnek!

A kisebb csoporttal — az osztály $\frac{1}{3}$ -a — ezalatt az idő alatt a hagyományos módon, közvetlenül foglalkoztunk. (Leggyengébb olvasók.) Közös szótagolás koppantással, hangosan és némán. (Közös korrigálás.) Szókepek olvasásának gyakorlása. Rövidebb, majd hosszabb szavakkal, közösen és egyénenként.

Végül minden tanulót a saját késztség szintjének megfelelően olvastatunk.

Ezután a kis csoport kapott önálló munkát: Az olvasmányból kikeresték a felkiáltójeles és a kérdőjeles mondatokat, halványan aláhúzták és többször elolvasták. (Helyes hangsúly.)

Amíg a kis csoport önállóan dolgozott, számonkértük a nagy csoport önálló munkáját. Feladatonként felolvasták a megoldást, a hibákat megbeszéltük, közösen korrigáltuk. A következő hibák fordultak elő: A második pontban a felsorolt személyekhez néhány gyermek az őzmamát is beírta. Voltak, akik nem húzták alá az összes másképp halljuk, másképp írjuk szót. Egy tanuló a „derűs” kifejezést más szóval „nyugodtnak” írta.

A kis csoport munkáját a csoportvezető ellenőrizte. Valamennyien aláhúzták a kérdő- és felkiáltójeles mondatokat. Ezeket fel is olvasták, ügyeltek a helyes hangsúlyra.

3/4. *Staféta olvasás*: verseny formájában frontális osztályfoglalkoztatással. A hibákat a tanulók koppantással jelezték, a hibásan olvasó gyermek felállt. A verseny értékelésénél azt vettük figyelembe, melyik oszlopból hány tanuló maradt ülve. (Ezek voltak a hibátlanul olvasók.)

Igy könnyen összegezhettük az osztály eredményeit, illetve hiányosságait. Ez segített az óra végén a konkrét értékelésben is.

4. Az órán végzett munka *értékelése* a feladatlapok, a közös és az önálló munka alapján történt. Megállapítható volt, hogy óra végére a gyenge olvasók késztség szintje is javult. Ők is örültek a dicsőretnek, buzdításnak.

5. *Házi feladat*: az órán tapasztalt hiányosságok figyelembevételével történt. Több tanuló kapott részfeladatot. (Hosszabb szavak olvasásának gyakorlása.)

Az osztály a következő feladatot kapta: Olvassátok el sokszor az olvasmányt pontosan, figyelmesen! Különösen a szénégető mondatait olvassátok el többször is, ügyelve a helyes hangsúlyra, mert ebben a részben sokféle írással találkoztok! A két óra tervezésénél a hangsúlyt arra helyeztük, hogy minden tanulót késztség szintjének megfelelően, *aktívan* foglalkoztassunk. Az önálló tevékenység fokozásához igénybe vettük a hagyományos, és modern módszereket, eszközöket. Annak ellenére, hogy nem magyaráztunk meg mindent, megértették az olvasmány mondanivalóját. Az órák folyamán éltek a kérdés lehetőségével, véleményt mondtak, állást foglaltak. Az ilyen és hasonló jellegű önálló munkával lassan hozzá szoktatjuk a tanulókat ahhoz, hogy értelmi szintjüknek megfelelő olvasmányokat saját erejükkel is fel tudjanak dolgozni. Így válnak olvasóvá.

A tanulói aktivitás biztosítása az új ismereteket feldolgozó fogalmazás órákon a harmadik osztályban

A fogalmazást mindenkor egyik legnehezebben tanítható anyanyelvi tárgynak tartották. Megtanítani minden tanulót „a nem hivatásos írói tevékenységre” — olvassuk Nyikolszkij a szovjet iskolák számára kiadott programjában.

Az írói tevékenység két dolgot foglal magában, az egyik, hogy az egyénnek *legyen mondanivalója* a társadalom számára, a másik, hogy *ismerje azokat a szóbeli és írásbeli kifejezési formákat, amelyekkel gondolatait leginkább érthetővé tudja tenni*.

Amikor fogalmazási ismereteket tanítunk, mindkét tényezőt egyidőben kell figyelembe vennünk. A fogalmazás tantárgyi célkitűzése és feladata a szóbeli és írásbeli kifejezési formák megtanítása és alkalmazása a gyakorlatban. Ugyanakkor minden tárgy keretében úgy kell gyarapítanunk tanulóink ismereteit, hogy közben fejlesszük értelmi erőit, jellemét, erkölcsi magatartását, hogy képessé tegyük a tanulót az önálló gondolkodásra. A helyes kifejezési forma, helyes gondolatokat feltételez.

A legjobb módszer, a legösszetettebb törekvés sem hozhat sikert a gyakorlatban, ha nem az *adott tanulócsoporthoz adott szintjéről* próbálunk elindulni. A gyermek szívesen dolgozik, ha biztosítjuk, hogy erő kifejtésének maximumát tudja nyújtani, de nem kívánjunk tőle olyasmit, amire nem képes. Ebből következik, hogy bár új tantárgyként tanítjuk harmadik osztályban a fogalmazást, feltétlenül ismernünk kell az iskolánkban első és második osztályban folyó előkészítő munkát, hogy arra építhessünk, vagy hiányosságait pótolni tudjuk. Erre lehetőség van, hiszen iskolánkban általánosan elterjedt az előző és következő osztályokban történő tapasztalatcsere. Ezt ki kell egészítenie az év eleji felméréseknél végzett tájékozódásnak. Ha ezt a munkát körületektől végezzük észre kell vennünk, hogy a fogalmazási ismeretek elsajátítását a tevékenység sok vonatkozásban megelőzi.

A tanuló már első osztályban végez mondatalkotást, össze is fűzi gondolatait anélkül, hogy a mondatok alkotásáról és összekapcsolásuk módjáról ismeretei lennének.

A második osztály végéig ez a tevékenység fokozatosan bővül, úgyszólván minden tantárgy keretében.

Az első és második osztályt vezető kartársaink gyakorlatában tudatos és eredményes a fogalmazást előkészítő munka. Különösen olvasás és nyelvtan óra alkalmas erre a célra. Tárgykörös szögyűtéseket végeznek. Hosszabb és rövidebb mondatokat alkotnak. Címet adnak olvasmányrészleteknek és ezzel lényegkiemelést végeznek. Véleményt mondanak a szereplőkről, állást foglalnak a fevetett problémák megoldásában stb. Mindez azonban csak a harmadik osztályban válik tudatos fogalmazási tevékenységgé. Mindezek igazolják, hogy sablonos, csak kész tények közös elemzésére épített óravezetés nem biztosíthatja az aktív figyelem kibontakozását és a tanulók eredményes bekapcsolódását az ismeretnyújtásba.

Formabontásra van tehát szükség az új ismereteket feldolgozó fogalmazás órákon. Így válik lehetővé a közös és részben önálló, csoportos és egyéni foglalkoztatás célszerű, a tananyaghoz és a tanulók eddigi ismereteihez igazodó váltakozása. Így használhatjuk fel eredményesen a modern szemléltetési eszközök (dia, magnó, televízió) nyújtotta lehetőségeket is a tanulók aktivizálására.

A fogalmazás eredményes oktatásának fontos tényezője tehát a *korszerű, a tanulók öntevékenységre épített óravezetés*.

Mindenekelőtt az óra előkészítő munkájáról kell itt szólni. Ez elsősorban olyan *gondolati anyag összegyűjtését és válogatását* kívánja meg, amely természetes módon foglalja magában az ismeretanyagot és annak gyakorlati hasznát. Olyan, a tanulók életéből vett, vagy hozzájuk közelálló téma, vagy témakör keresésére van szükség, amely egyúttal nevelési lehetőségeket is hordoz.

A tanulók aktivitását nagymértékben befolyásolja a szerencsés témaválasztás. Nem az a fontos itt, hogy mindenáron érdekességre, különlegességekre keresésére törekedjünk. Próbáljuk alaposan megismerni tanulóink érdeklődését és ez legyen a döntő. Az egyszerű megoldások gyakran eredményesebbek a látszólag mutatós dolgoknál. Másrészt arra kell nevelnünk tanítványainkat, hogy kis dolgoknak is örülni tudjanak, a rejtett szépséget is észrevegyék.

A tanév elején egyszerű, játékos megoldásokra van szükség. A másodikos, sőt az első osztályos olvasmányait és élményeiket állandó jelleggel felhasználom. Mindig örömmel fogadják ezt, fokozza érdeklődésüket és jól szolgálja előző ismereteik alkalmazását, összekapcsolását az új anyaggal. Arról azonban gondoskodom, hogy új variációban alkalmazzam a régi anyagot. A játékoságot később fokozatosan váltják fel a már harmadikos szintű témák.

Például:

„A fogalmazás tárgya és címe” anyag tanításakor szinte kínálkozott a témakör; a könyvekkel az olvasással kapcsolatos gondolati anyag. A cím és a tartalom összefüggését a tanulók eddigi olvasmányaikon figyelhették meg legjobban. Természetesen nevelési feladatként adódott a tanulók olvasási kedvének és a könyvek iránti szeretetének fokozása. Tényanyagnyújtására felhasználtam legkedvesebb olvasmányaik közül a „Három Matyi” című Móra Ferenc elbeszélést, a másodikos olvasmányaik közül a „Vigyázz a könyvre!” című olvasmányt, felolvas-tam a könyvtárban tett látogatásunkról előző évben készített fogalmazást és vetítettem a „Jutka könyvtárban” című diafilmet.

Kiállítást is rendeztem a harmadik osztályos tanulók számára ajánlott könyvtári könyvekből.

Az elmondottakból látható, hogy a helyes témaválasztás akkor biztosítja a tanulók aktivizálását az ismeretnyújtásban, ha nem öncélú, hanem a tananyaghoz és tanulók ismereteihez igazodó. Gazdag lehetőségeink felsorolásába nem bocsátkozom, ezt amúgyis a helyi viszonyok szabják meg, csupán néhány a témához tartozó elvet rögzítettem, amely eligazító lehet a tartalom és a kifejezési forma egységének megvalósításában.

A továbbiakban a *korszerű órávezetésről* szeretnék néhány gondolatot felvetni. Ha az óra tartalmát és feladatait meghatároztuk, meg kell találnunk a megvalósítás legalkalmasabb eljárásait, formáit. A problémamegoldó manipulációs tevékenységre szoktatni, nevelni kell a tanulókat minden tantárgy keretében. Ez céltudatos tervezést igényel, amely év elejétől fokozatosan bővülő munkamódszerek alkalmazását jelenti. Az aktivitás szempontjából igen lényeges, hogy problémahelyzetet teremtsünk, amelyben a tanulók arra a belátásra jutnak, hogy ismereteik bizonyos szempontból hiányosak.

Úgy tárjuk a tényeket a tanulók elé, hogy a megoldandó feladatot ők fedezzék fel. Ilyenformán szükségérzet alakul ki a tanulóban, ami erős motivációt jelent mind az értelmi, mind az akarati erők mozgósítására. A célkitűzés az anyag egyszerű közlése helyett arra utaljon, miért tanuljuk, mire lesz ez jó a gyakorlatban. A probléma ilyen módon történő felvetése magában foglalhatja az eddig tanultak alkalmazását is. (Erre a csatolt óravázlatban látunk példát.) A tényanyag feldolgozását a tanév elején közösen végezzük. A közös munkába vonjunk be minden tanulót kezdettől fogva. Hagyjuk gondolkodni a tanulókat. Adjunk erre időt is. Nagyon rossz hatással van a gyermekre, ha kérdéseinket türelmetlenül más-más megfogalmazásban ismételtgetjük előtte. Ilyenkor megzavarjuk a már meginduló gondolatot és újabb feladat elé állítjuk a tanulót, mert a másképpen fogalmazott kérdésre neki is át kell alakítania a már esetleg félig kész feleletét.

Nem is az a lényeges, hogy kérdéseket tegyünk fel. Emlékeztessünk a tényekre, adjunk feladatot, szempontot, irányítsunk a háttérből és dolgozzon gondolkodjon a gyermek. Ehhez azonban megfelelő légkört kell teremtenünk. A derű, a lelkesedés, türelmes biztatás és serkentés feltétele az eredményes munkának, őszinte gyermeki megnyilatkozásnak. Növeli az óra hatásfokát az *audió-vizuális szemléltető eszközök* használata. Különösen a diavetítő és a magnetofon alkalmas a fogalmazás órán való használatra. Az a tény, hogy mindkettővel tetszés szerint lassítható és gyorsítható, bármikor megszakítható és visszaforgatható folyamatokat mutathatunk be, olyan lehetőségeket nyújt a pedagógus számára, amelyeket a fogalmazás tanításában feltétlenül hasznosítanunk kell. Használatuk azonban akkor eredményes, ha nem öncélú, hanem valóban eszköz az ismeretnyújtásban.

A tanulói aktivitást leginkább elősegítő foglalkoztatási forma a *csoportmunka*. Alsó tagozaton legtöbbször azt a csoportmunkát alkalmazzák, amelyik a tanulókat képességeik szerinti feladatok megoldására két esetleg három csoportban foglalkoztatja. Ez a forma lehetővé teszi, hogy a kis csoporttal, — amely rendszerint gyenge vagy elmaradt tanulókból áll — a nevelő külön is foglalkozhasson anélkül, hogy ez az osztály egy részét a munkában visszatartaná.

Új ismereteket feldolgozó órákon azonban a csoportmunka másik formája célszerűbb, amelynél nem a tanulók képessége a felosztás alapja.

Osztályomban négy-négy tanulókból álló *munkacsoportokat* szerveztem, amelyeket különböző képességű tanulók alkotnak. A csoportok állandó jellegűek, bármikor, bármely tárgyban dolgozhatnak.*

* Elméleti eligazítás erre a csoportmunkára vonatkozóan Dr. Buza László a Pedagógiai Szemlében megjelent írásából vettem.

A szervezésnél fontos szempontnak tartottam, hogy egymással jó kapcsolatban levő tanulók kerüljenek egy csoportba. Arra is ügyeltem, hogy a leggyengébbek ne fölünyeskedő, hanem türelmes természetű tanulók közé kerüljenek. Minden csoportban van egy a legjobbak közül. A csoportokat csak szeptember vége felé alakítottam ki, miután már jól megismertem tanulóimat és eszerint osztottam el az ülésrendet is. A csoportvezetőket a tanulók választották, de ebben irányítottam őket. Bizonyos versenyszellem kialakul a csoportok között. Helyezést, jeggyel vagy más módon történő értékelést nem alkalmaztam — szándékosan — hogy ne az osztályzatért való versengés, hanem a problémák, feladatok megoldását kísérő sikerélmény jusson érvényre. Másrészt az ilyen értékelés új ismereteket nyújtó órákon elvonná a tanulók figyelmét a lényegről. Szóbeli értékelő megjegyzést alkalmanként elismerő, vagy javító serkentő, formában teszek.

Csoportmunkát ilyen formában az óra bármelyik részében alkalmazhatunk.

Végeztethetjük a tényanyag összegyűjtését, vagy kiegészítését a tények bizonyos szempontból történő elemzését, vagy a megértés ellenőrzését célzó feladatokat is adhatunk. Az alkalmazást is végeztethetjük ilyen módon. Egy órán belül alsó tagozatban egy vagy ritkán két csoportfeladatot iktathatunk be. Időben tíz percnél tovább nem célszerű alkalmazása. Ezt a tanulók életkori sajátosságai indokolják. A csoportmunka említett két formája jól egészítik ki egymást, ha felváltva alkalmazzuk. Így mindkét forma előnyös hatásai jó irányban fejlesztik az osztályközösséget is. A képességek szerinti csoportosítás önmagában — főleg ha a nevelői tapintat hiányzik — könnyen megmerevedett „kasztrendszerre” válhat, és téves értéktételek kialakulását eredményezheti tanulóink között.

A egyes csoportokban viszont kialakul az egymás iránt érzett felelősség, szívesen segítik egymást, a gyengébbek átveszik a jók munkamódszerét. Az ilyen foglalkoztatás a tanulóban eddig rejtett értékeket is felszínre hozhat. Például egy-egy közepes tanulóban így fedezhetjük fel a szervezőképességet, életrevalóságot.

A csoportmunkát önálló munka követi. A csoportmunkák minden formája a tanulók egyéni, önálló teljesítményeinek feltételeit segíti megteremteni. Az eddig elmondottakhoz csatolom egy saját gyakorlatomból vett teljes óra ismertetését, mely az írásomban felsorolt törekvéseket az adott óra keretén belül kivánja érvényre juttatni.

A gondolati anyagot a tanulók életével kapcsolatos eseményekből és olvasmányokból vettem. Azért választottam ilyen tág témakört, hogy a befejezés sokféle lehetőségét tárjam a tanuló elé.

Az óra anyaga:

A szó- és írásbeli fogalmazásokat — a tagolás előkészítéseként — egy-két mondatos befejezéssel egészítjük ki.

Ez az anyag „A szerkesztés alapelemei” témakör utolsó új ismereteket nyújtó órája. A tanulókhöz közelálló események biztosítják a tananyagból adódó nevelési lehetőségek sokoldalú megvalósítását. Az óra felépítésével és a tanulók munkájával kapcsolatban szeretnék előzetes indoklást adni, hogy ez közben az áttekinthetőséget ne zavarja.

A probléma felvetéseként a tanulók *vetített képsor* alapján önálló szóbeli fogalmazást készítenek amelyben egyúttal eddigi ismereteiket is alkalmazzák. Nem jelent ez számukra új problémát. Már a második osztályban kaptak erre előkészítést részint összefüggő képalvasás, részint az olvasmányok tartalmának összefüggő elmondásával. A munkát harmadik osztályban olvasás és környezetismereti órákon tovább folytattuk. A mondatok összekapcsolásáról tanult fogalmazási ismeretek ezt a munkát tudatosabbá, magasabb szintűvé tették. A mondatonként készített szóbeli fogalmazások után következő fázis: két-három összefüggő mondat önálló alkotása, majd az egész összefüggő szóbeli fogalmazás önálló előkészítése.

Természetesen erre megfelelő előkészítést és gondolkodási időt kell adni. Előnye, hogy a tanuló jobban rákényszerül a cselekmény összefüggő elemzésére, ha önálló gondolatmenetét viszi végig, mintha kizárólag közös gondolatmenet szerint fogalmaz. Ugyanakkor igen jól fejlődik összefüggő beszéd és kifejezőképessége is. Az órán a tényanyag feldolgozása közös munkával indul. Az első részáltalánosítás után csoportmunkával a tanulók önállóan folytatják a tényanyag kiegészítését és elemzését. A csoportmunka előzetesen már említett változatát alkalmaztam. Hat munkacsoportban egyenként négy-négy különböző képességű tanuló dolgozik.

Ilyen módon az ismeretanyag sokféle változata bontakozik ki a tanulók előtt. Az általánosítást tehát elegendő tényanyag elemzése alapján tudatosabban végzik.

A gyakorlati alkalmazást egy előző fogalmazás befejezésével minden tanuló önállóan végzi. Így helyére kerül a tanult ismeret és lehetőség nyílik a megértés ellenőrzésére is.

Az órán megvalósítandó feladatok:

1. Új fogalmazási ismeret nyújtása: a befejezés fogalmának kialakítása.
2. A tanulók szóbeli és írásbeli fogalmazási készségének fejlesztése.
3. A tanulók képzeletének fejlesztése. Helyes ítéletalkotásra, állásfoglalásra nevelés.

Szemléltetés: diafilm: A ceruza kalandja

(Fogalmazási sorozat 3. osztály)
feladatlapok
előreírt papírszalag
táblai írás.

Az óra menete a következő:

1. Az órán megoldandó új probléma felvetése és egyúttal az eddig tanult ismeretek alkalmazó felújítása.

Az órát vetítéssel kezdtem. A nappali vetítő képernyőjén egy cím jelent meg: „A ceruza kalandja.”

Teljes volt a figyelmem.

— Mit árul el a cím? — kérdeztem.

— Valami érdekes esemény történik majd a ceruzával.

— Olyan, ami váratlanul éri — volt a válasz.

— A ceruza egy kisfiú, Péter tulajdona! Hogy milyen kalandja lehetett, azt nézzétek meg a filmen!

Folyamatosan vetítettem. Szöveggel nem kísértem, hogy a képeken kibontakozó esemény önálló megértését ne zavarjam. Csak az első filmkockánál mutattam az alvó kisfiú melletti asztalra, ahol a lap és ceruzája feküdt.

A vetítés után percnyi csend következett. Ezután hagytam, hogy a tanulók szabadon elmondják gondolataikat. Kettős célom is volt, meggyőződtem arról, hogy mennyire értették meg a cselekményt, másrészt hagytam, hogy szabadon foglaljanak állást, vonjanak le tanulást. Ezzel a befejező gondolat fogalmát is előkészítettem.

Megjegyzéseikben a tanulók megállapították, hogy *álom* volt a ceruza kalandja. Elválasztották tehát a mesét a valóságtól. Az egyik kislány véleménye szerint Péter azért álmodta ezt, mert rossz volt a lelkiismerete. Amikor felébredt biztosan ijedten nézett az asztalra és eltette a ceruzáját. A lényegét tehát megértették és saját életükre vonatkoztatták.

Ezután adtam a feladatot:

— Készítsünk a film alapján szóbeli fogalmazást!

Helyesebbnek tartottam, ha a fogalmazás készítésének tudata az első vetítésnél nem zavarja az élményt.

Itt kapcsolódott az elméleti anyag alkalmazása.

— Hogyan gyűjtöttünk anyagot?

— Megfigyeléssel.

— Mi most a feladatunk?

— Megfogalmazzuk, és összefüggően kapcsoljuk a mondatokat.

— Közben kerüljük a szóismétlést.

— Még egyszer vetítem a filmet. Úgy figyeljétek meg, hogy közben fogalmazzatok a mondatokat! A vetítés után összefüggően fogjátok elmondani a fogalmazást.

A vetítést most lassabban végeztem. A figyelmet egy-egy szóval a cselekmény változásaira irányítottam.

Vetítés után adtam egy-két percet.

— Hunyjátok be a szemeteket és magatokban mondjátok el még egyszer az egész fogalmazást!

Így a képtől elválasztva is tudják majd az egész szöveget. A mondatonkénti közös fogalmazás itt feleslegesen húzta volna el az időt. A cél, hogy a befejező gondolat szükségességét minél hamarabb észrevegyék, így könnyebben megvalósult.

A tanulókat lekötötte a feladat. A feszült csendben látszott, hogy minden tanuló dolgozott.

Először egy közepes tanulót szólítottam fel. Rövid, értelmes mondatokban, érthetően mondta el az eseményt. Egy-egy mondat után megállt, gondolkodott. Senki sem szólt bele, megszokták, hogy hagyják egymást nyugodtan beszélni. A második tanulót a legjobbak közül választottam ki. Az ő fogalmazása színesebb és folyamatosabb. Magnetofon szalagra rögzítettük.

A ceruza kalandja

Péter este egy egeret rajzolt. Amikor lefeküdt holmiját az asztalon hagyta. Álmában megelevenedett az egér. Meg akarta rágni a ceruzát. A ceruza okos volt, hirtelen rajzolt egy macskát. Az egér megijedt és elfutott.

— Valami hiányzik ebből a fogalmazásból. Nincs kész — mondták. Itt volt a probléma-helyzet. Kitűztem a célt.

2. Az új anyag feldolgozása

Célkitűzés: Egészítsük ki a fogalmazást!

Ez a célkitűzés itt a munka elindítását szolgálta.

a) Részcélkitűzés: Mit kellene még elmondanunk, hogy teljes legyen a fogalmazás?

— Ami akkor történt, amikor Péter felébredt.

— Fogalmazzatok meg egy vagy két mondatral!

A következő befejezést vettük magnószalagra:

— Amikor Péter felébredt, helyzetette a ceruzáját.

Most a befejezéssel együtt hallgattuk meg a fogalmazást.

— Milyen lett így a fogalmazásunk?

— Így lett teljes, befejezett.

Egy tanuló jelentkezett. Ő más címet adna a fogalmazásnak.

— Péter álma — elfogadtuk.

Közlöm: — Az utolsó mondatot amivel a fogalmazásunkat kiegészítettük, befejező gondolatnak nevezzük.

Papírszalagra írva a táblára teszem:

Befejező gondolat

— Mivel egészítettük ki fogalmazásunkat?

Részösszefoglalás: Fogalmazásunkat befejező gondolattal egészítettük ki.

b) A tényanyag kiegészítése csoportmunkával: Két-két csoport azonos megállapításhoz jut.

Részcélkitűzés: Figyeljétek meg a fogalmazás és a befejező gondolat közötti kapcsolatot!

Csoportmunkával dolgozunk tovább!

— Figyelmesen olvassátok el a borítékban levő kérdést, feladatot! Egy mondatral feleljétek rá!

A csoportvezetők átveszik a borítékba zárt feladatlapokat. Összegyűlnek a csoportok és közös megbeszélés alapján megoldják a feladatot. A kész csoport visszaül a helyére, a vezető feláll.

Amikor minden csoport elkészült, a vezetők felolvasták egyenként a kérdést és a megoldást. Ezt az egész osztály elemezte, majd megfogalmaztuk az általánosítást.

A feladatok csoportonkénti megoszlása a következő volt:

1. csoport

Feladat: Emlékezzetek a bábszínházra!

Melyik közmondás illik a látott meséhez?

(Misi Mókus kalandos utazása.)

Megoldás: „Többet ésszel, mint erővel.”

Közös elemzés: — Hol lenne a helye a fogalmazásban? Miért ezzel a mondatral fejeznéd be?

— Ezt tanultuk a meséből.

2. csoport

Feladat: Gondoljatok az elvesztett tűzharcra!

Miről beszéltek az osztályban a mérkőzés után?

Megoldás: A visszavágó mérkőzésen majd okosabban játszunk.

Közös elemzés:

— Miért mondtátok ezt a mondatot?

— Ezt tanultuk az elvesztett mérkőzésből.

— Hová helyeznétek ezt a fogalmazásban?

— A fogalmazás végére.

— Az előző meséből és a mérkőzésből is tanultatok valamit. Ezt tartalmazta a két befejező mondat.

Részösszefoglalás: A befejezésben tehát a tanulságot mondtuk el.

Szócédulán a táblára kerül: *tanulság*.

3. csoport

Feladat: Olvassátok az "A kolozsvári bíró" című mondat utolsó két mondatát!

Miért mondták ezt az emberek?

Megoldás: „Mátyás igazságot tett, megbüntette a bírót.”

Közös elemzés: Milyennek ismerte meg a nép Mátyás királyt?

- Ez a nép véleménye volt.
- Mit tudunk meg a befejező gondolatból?
- Véleményt.

4. csoport

Feladat: Nézzétek meg a nyelvtankönyv 4. oldalán levő képsort!

Mit gondoltok Katiról?

Megoldás: „Kati figyelmes, becsületes kislány volt.”

Elemzés: Miből állapítottad meg?

- Észrevette és visszavitte a talált táskát.
- Hová kerülne a Katiról szóló mondat a fogalmazásban?
- A befejezésbe.
- Mit tudunk meg ebből a befejező mondatból?
- Ez a te véleményed.

Részáltalánosítás: A befejezésben elmondhatjuk véleményünket a szereplőkről, tetteikről.
A táblára kerül: *vélemény.*

5. csoport

Feladat: Olvassátok el a „Kőleves” című mese utolsó gondolatát!

— Milyen hangon mondhatta ezt a legény?

Megoldás: „Nevetve, tréfálkozva”.

Elemzés: Miért volt a legénynek tréfálkozó jókedve?

- Jóllakott és örült, hogy túljárt a fősvény emberek eszén.
- A jókedv; jó érzés.

6. csoport

Feladat: Olvassátok el a szöveget!

Melyik olvasmányra ismertek?

„Ha gyorsan írok, most is megcsinálom, hogy megfordítva írom az S-et. Amikor észreveszem a hibát, mindig teleszalad a szemem könnyel, és megcsókolom a szívemmel azt a ráncos, öreg kezét, amelyik a kígyóbetűt először mutatta meg nekem.”

Megoldás: „Móra Ferenc: Hogyan tanultam meg írni?”

Elemzés: Az olvasmány melyik részén vannak ezek a mondatok?

- Mit mond el az író a befejező gondolatban?
- Még felnőtt korában is hálásan, szeretettel gondol édesanyjára.
- A hála, szeretet: érzések.
- Ezt fejezi ki az író a befejezésben.
- Mit fejezhet ki a befejező gondolat?

Részösszefoglalás: A befejező gondolat kifejezhet érzéseket, vidámságot, szeretetet, hálát.

Táblára kerül: *érzések.*

A tartalmi elemzés általánosítása: A csoportmunka tapasztalatainak összegezése.

Hogyan kapcsolódott a befejező gondolat az olvasmány, fogalmazás tartalmához?

Részáltalánosítás: A befejező gondolatban elmondtuk véleményünket arról, amit láttunk, olvastunk, ami történt.

Tanulást vontunk le az eseményből.

Kifejeztük érzéseinket az eseménnyel kapcsolatban.

c) **Formai elemzés:**

- Milyen terjedelmű a befejezés?
- Hány mondat a tartalom?
- Több mondat.
- Hogyan különül el a tartalomtól az olvasmányok befejező gondolata?
- Hogyan írjuk meg a fogalmazásban?

Részáltalánosítás: A befejezés egy-két mondatból áll.

Külön bekezdésbe írjuk.

Összefoglaló általánosítás:

A fogalmazást egy-két mondatos befejezéssel egészítjük ki. Elmondjuk véleményünket, a tanulságot, érzéseinket.

A befejezést új bekezdésbe írjuk. (Az általánosítást röviden lejegyezzük.)

3. Gyakorlati alkalmazás

Az előző órán a visszavágó mérkőzésről készült fogalmazást a tanulók önállóan egészítették ki befejező gondolattal.

- Ott voltam a visszavágó mérkőzésen. Veletem izgultam.
- Emlékezzetek az eredményhirdetésre!
- Miért örültetek olyan nagyon?
- Kemény küzdelemben győztünk.
- Mindenki lelkesen harcolt a győzelemért.
- Mindez nincs benne a fogalmazásban.
- Olvassátok el a táblára írt fogalmazást!
- Hol lenne az előbb elhangzott mondatok helye? (Némán olvassák.)

Visszavágó mérkőzés

A két csapat felsorakozott. Lizi néni emlékeztetett a játékszabályokra. Mi kaptuk meg a labdát. Izgalmas mérkőzés alakult ki. Úgyesen eltaláltuk az ellenfél játékosait. Sok foglyot ejtettünk: Győztünk.

— A befejezésben — felelték.

Befejező gondolat. (A papírszalagot a fogalmazás végére tettem.)

— Írjatok önállóan befejező gondolatot! Benne legyen a győzelem öröme. — A tanulók önállóan dolgoznak.

A következő befejezéseket olvastattam fel:

„Örömmel kiáltottuk: Hurrá!”

„Örültünk, mert erős ellenféllel birkóztunk meg.”

„Kemény küzdelem volt.”

„Győztünk, mert mindenki lelkesen harcolt.”

„Győztünk, mert összefogtunk.”

„Boldogan ugráltunk és egymás nyakába borultunk.” Sorolhatnám tovább.

A legegyszerűbb ez volt: „Győztünk és örültünk.”

Minden befejezés elfogadható volt. A tanulók változatos, jó befejező mondatai az órán tanult ismeretek tudatosságát bizonyították. Gondolataik tartalmát is indokolni tudták. („Véleményem.” „Tanulságot mondtam el.” „Örömet is kifejeztem.” stb.)

4. Összefoglalás

Mikor lesz teljes egész a fogalmazásunk?

Mit mondunk el a befejezésben?

Hogyan írjuk a befejező gondolatot? (Az általánosítás megismétlése.)

5. Az órán végzett munka rövid értékelése

Röviden elmondom tapasztalataimat a tanulók csoportos és önálló munkájáról.

6. Házi feladat

Emlékezzetek a vetítésre! Írjatok a „Ceruza kalandja” című filmről fogalmazást! Egészítsétek ki befejező gondolattal. Más címet is választhattok.

A tábla képe:

Befejező gondolat
tanulság vélemény
érzések



Az alsó tagozatos kötelező házi olvasmány elemzéséről és feldolgozásáról

1. Alsó tagozatos oktatásunk történetében az 1963-as Tantervben találkozunk először kötelező házi olvasmánnyal. A gyermekkor és az ifjúkor határához felnövő gyermekeinknek a 4. osztályban *Móra Ferenc Kincskereső kisködmönét* kell elolvasniuk főként azzal a céllal, hogy belekóstoljanak az önálló olvasás szellemi élvezetébe, és hogy egyben az önálló olvasás megszerettetésének szinte az emberi élet végéig nyúló hosszú útján elindítsuk őket.

A pedagógusnak, aki Móra ifjúsági regényét tanítványaival elolvastatja és feldolgozza, először saját magának kell valamilyen személyes kapcsolatot kiépítenie az íróval és életművével. Amint ennek tanulmányozásába tartósabban elmélyül, meggyőződik arról, hogy Móra Ferenc az emberi és társadalmi haladás lelkes hívének bizonyult minden leírt és le nem írt szavával, szinte minden mozdulatával. Mégsem volt harcos egyéniség, inkább szerényen, kicsit visszahúzódnak, de megalkuvás nélkül mondott véleményt, amikor erre alkalma nyílt. Egyéniségére és írói alkotó módszerére igen jellemzőek Móricz Zsigmond sorai:

„... a legfájdóbb, legkézenlétlenebb érzéseket vidám szavakba csomagolva találta ki.”

Hogy ez a szelíden humorizáló író milyen komolyan vette a kor nagy kérdéseit, bizonyítástul ide írhatjuk egyik nyilatkozatát az őszirózsás forradalom napjaiban mondott egyik beszédéből:

„... a jövő társadalmának a tiszta kollektivizmus társadalmát kívánom, mint meggyőződésem szerint a legtrókétesebbet.”

Móra Ferenc műveit határainkon belül és határainkon túl is szeretik és nagyra értékelik. Angliában például 1956-ban igen tekintélyes tudományos fórumon közzétett tanulmány Daudet-val, Dickens-szel és Mark Twain-nel állítja egy sorba, érdekes módon megjegyezvén, hogy a társadalmi igazságosság a vérében volt.

2. Amikor a pedagógus a Kincskereső kisködmön elemzéséhez fog, jó, ha figyelembe veszi ezeket az értékeléseket. Különösen akkor, ha a regény befejező mondatának („a szeretet az élet”) jelentését próbálja megfogalmazni. Egy olyan írónál, mint Móra Ferenc, ez a jelszó többet mond, mint a családon belüli megértő szeretet. Azt is példázza igen szívhez szólóan, színesen, meggyőző erővel! De gondoljunk arra, hogy Gergő apja álmában mindig akkora su-bát varr:

„... hogy a világon minden szegény embernek elég, aki didereg.”

A regény végén Gergő apja sírjánál állva hallani véli „a szeretet az élet” jelszót. Így itt Márton szűcs hangjában a szélesebb értelemben vett emberszeretet is megszólal, az író humanitása. Az, hogy az embereket nemcsak szeretni kell, hanem becsülni is, és felelősséget vállalni értük. És az — amit Márton szűcs egész élete tanúsít! —, hogy elsősorban az elesetteket, a szerencsétleneket, a szegényeket kell szeretnünk. Azokat, akik annak a társadalmi rendnek az igazságtalanságai miatt a leginkább rászorulnak szeretetünkre.

A szeretetnek ezt az értelmezését erősíti a „ködmön” szimbolikus jelentősége is. Márton szűcs nagy szeretettel készítette. Benne lakik a tündér. Az apa mondja fiának, hogy a ködmön tündérei az emberi szívben laknak. Az anya is úgy véli, hogy:

„... mikor az ember a kolduskákat megszánja, akkor is mindig fölcillan előtte valami fényesség, azt bizonyosan a tündérek csinálják.”

Más szóval ez annyi, hogy a ködmön a jócselekedet, az emberszeretet, az embereken való segítés zálogává lesz. „Szorít a ködmön!” — kiáltja Gergő, amikor a méta játék hevében nem akarja észrevenni cipekedő édesanyját. Ugyanakkor a ködmön Gergő életében jelképe az em-berré válás folyamatának is. Őt ugyanis fejlődő regényhősként jellemzi az író. A regény első fejezeteiben még gyermeki önzésében jelenik meg előttünk; aztán fokról-fokra emelkedik fel az emberszeretet magasabb követelményeihez, míg eljut a végső jelenetekhez, amikor jóvátesszi gyermeki csínytevését, sőt a ködmönt is szenvedő tanuló társának adja. Gergő fejlődésének beteljesedése jó példája annak az „önzetlen magatartásnak”, amelyik az általános iskolai Nevelési Terv 4. osztályos célkitűzései között is szerepel.

Érdekes nyomon követni azoknak a mesészerű, csodás dolgoknak, jelenségeknek, részben babonának, téves hiedelmeknek a sorsát, amelyekkel a gyermek Gergő környezetében szembetalálja magát. Az általános iskolai Nevelési Tervben említett ún. „elmaradott emberek” fejletlen szemléletét bőségesen bemutatja a regény. Eleinte Gergő is valósággal retteg a „batalmas Kűsmödítől”, a markolábtól, a bányacsőztől és a többi csodás jelenségtől. Vele együtt hisz

a bűbájosságban, a babonás tévhitekben édesanyja is. A regény folyamán Gergő fokozatosan eltávolodik ettől a meseszerű, babonákban elmaradt világtól. Ebben elsősorban édesapja nyújt neki segítséget. Ő az, aki nem hisz Küsmödi bűbájosságában, aki józan realitással ítéli meg a babonás híreszteléseket, a néphit romantikus kinővéseit. Aztán az író igen humoros, ironikus jelenetekben leplezi le ezeket a megalapozatlan, naiv tévhiteket. Cintulák a piaci jelenetben rájönnek, hogy a „bűbájos Küsmödi” nem bűbájos, hanem inkább „együgyű Küsmödi”. A „Puli” című fejezetben tanulja meg Gergő, hogy nem a jelképekben van az erő, hanem magában az emberben. A bányajelenetben Küsmödi cselekedete adja a világos cáfolatot a bányacsőről szóló babonának, és így tovább. Mindezek a cselekmények hozzájárulnak ahhoz, hogy Gergő a regény vége felé a gyermeki gondolkodásból és az „elmaradt emberek” világából lassan kinő, és realisabban látja helyét az életben: „En addig hurcoltam a ködmönt, míg megtanultam, hogy a kincset a szívében hordozza az ember.”

Ha ezt a folyamatot nyomon követjük a regény cselekményében, meggyőződünk arról, hogy az író játszi-könnyed humorral ugyan, de ironikus leleplező szándékkal mutatja be a gondolkodásukban fejletlen, „elmaradt emberek” életének babonáit, tévhiteit. Jól kiegészíti ezt a képet, ha figyelembe vesszük, amit a legújabb irodalomtörténeti kutatás is igazolt: hogy Móra Ferenc csaknem húszesztendő újságírói munkássága folyamán igen sokat tett a modern természettudományok tanításainak terjesztéséért, népszerűsítéséért. Ennek tudatában nyugodtan mondhatjuk, hogy regényes történetével is a gyermekek felvilágosítását, gondolkodó-képességük fejlesztését akarta szolgálni. Avagy mai szóval mondva: a gyerekek világnézeti nevelését.

Az elmondottak is eléggé bizonyítanak. De van még két olyan momentum, ami ide sorolható. Az egyik Cötkény varga kis csizmáinak a sorsa: a túlvilági életbe vetett hit tartóhatatlansága. A másik pedig az a jelenet, amelyikben a természettudományok iránt oly nagy mértékben érdeklődő Móra Ferenc szólal meg. És ez az a részlet, amikor Gergő és a regény más szereplői belenéznek az „égbelátóba”, és nem látják a túlvilági mennyországot, nem látnak semmit. A regény szereplőinek, (akik még hisznek a túlvilági mennyország létezésében), itt ugyanabban az élményben van része, mint Galileinek, amikor belenézett az első csillagászati távcsőbe. (A világűr kutatás napjaiban milyen pompásan elemezhető ez a jelenet!)

A regény társadalomrajza igazolja azt az idézett tételt, hogy az írónak a vérében van a társadalmi igazságosság. Az embertelen eszközökkel vagyont szerző és kuporgató társadalmi osztályokat Bordács képviseli, a „zsugori gazda”, akinek az író a külső megjelenését is úgy írja le, és olyan jellemvonásokkal ruházza fel, hogy a legkisebb mértékben se nyerve meg a kis olvasók rokonszenvét. Vele szemben a regény főbb szereplői mind a humanitás, az ember-szeretet oldalán sorakoznak fel. Élükön Márton szűcs áll, Gergő édesapja, aki szegénységében és egyszerűségében is józanul gondolkodó, tudományos, művelt embert szeretett volna nevelni fiából. („Szeretném, ha ember lenne belőled gyermekem.”) Mellette Gergő anyja a végtelenül gyengéd, önfeláldozó anyaszeretet hangján szól csak fiához. Ő azonban férjével szemben az elmaradottabb, öntudat nélküli szegény munkásszony:

„... aki a malombázi remeteségében töltötte egész életét.”

Gergő szülei egy sorban áll Messzi Gyurka bácsi, Titulász doktor, aztán a falu tanítója („áldott jó lélek”) és mindenekelőtt Malvinka, a „töporódott kis néni”, Gergő tündérkeje, aki mindenkivel csak jót tud tenni, de tudatában erősen elmaradott: az urak majmolója, mert mint varrónő — úgymond: „... csak úri háznak dolgozom, úgy bizony.”

Amint látjuk, a regény jellemrendszere egyben a társadalom szerkezetét is jól érzékelteti. Szervesen egészíti ki ezt Küsmödi alakja. A tisztító és megnyerő tulajdonságokkal rendelkező szereplők közepén áll. Gergő apja „füllentős Küsmödinék” nevezi, mert a „szegénysor” hiszékeny, műveletlen embereinek elmaradottságával visszaélve megjártassa a bűbájos, vajákos embert. A „szegénysor” hiszékenységből él, azonban a nyugellátás nélkül maradt kiöregedett bányaász helyzete éppen a legszegényebb, a legelesettebb rétegek életét mutatja be. Bonyolult jellem. A sorsa tette azzá, ami. Alapjában véve jószívű, becsületes. A kis bice-bóciért mindenre képes. Még arra a kegyes hazugságra is, hogy jóllakottnak mondja magát, amikor nagyon is éhes, csak hogy Gergő odadobott kenyérét éhező kisunokájának adhassa. (A kövek megszólalnak c. fejezet.)

3. A kisregény olvastatásának és tanórai feldolgozásának módját a tanterv nagy vonásokban megadja. Persze a szűk szavú utasítások részletekbe menően sokféleképpen valósíthatók meg. Szakfolyóiratainkban meg is jelent néhány javaslat a feldolgozás módszeréről.*

Amit most mindenekelőtt kiemelten megemlítek, az az olvasóvá nevelés és az első kötelező olvasmány feldolgozásának szembeállítás. Vagyis az a nem egyszerű feladat, hogy itt

* (A tanító, 1969. évi 10. sz.) E sorok írója is foglalkozott a kérdéssel. (A tanító munkája, 1965. évi 6—7. sz.) E cikkek sorában elsőnek a Módszertani Közlemények dolgozatára figyeltünk fel. (Módszertani Közlemények, 1964. évi 1. sz.)

mindjárt az első indításkor az alsó tagozaton olvasni szerető gyerekeket neveljünk. Mert az utóbbi időben nagyon sok szó esett arról, hogy iskolánkban a kötelező olvasmányok rendszere és olvastatása nemhogy megszeretné gyermekeinkkel a könyvet és az olvasást, hanem az esetek többségében éppen taszító, elriasztó hatással van.

Keresvén az okokat — ha van ilyen jelenség, mert nyilvánvaló, hogy van! — két dolgot említhetünk meg, amelyek a kötelező olvasmányoktól elriasztanak. Az egyik az, hogy ezeknek a műveknek túlnyomó többsége nehezen kapcsolható mai gyermekeink, fiataljaink életéhez, problémáikhoz. És itt mindjárt hozzá kell tenni, hogy az alsó tagozaton ritkán találkozunk ezzel a jelenséggel. A Kincskereső kisködmön is, és egész sor más gyermek- és ifjúsági könyv (például néhány új ismeretterjesztő sorozat) kiválóan alkalmas arra, hogy közel kerüljön a kis olvasókhoz. Olyan könyv, amelyet a kisfiúk és kislányok azelőtt is érdeklődéssel vettek kezükbe, amikor még nem volt kötelező. (Arról van szó, nehogy a „kötelező” jelleg rontsa népszerűségét!)

Az alsó tagozaton marad tehát az elriasztás másik oka: az olvasztatás, a feldolgozás hibás módszere. Feladatunk tehát, hogy a különböző fokú iskolákban gyakran előbukkanó hibát elkerüljük, és megtaláljuk az olvasás közösségi és egyéni motiválásának a módszereit. (Tudjuk alkalmazni is megfelelőképpen!)

A *motiváció* kérdésében gyakran beszélünk a tanulók motiválásáról, és ritkábban a pedagógusról. Pedig véleményem szerint az olvasóvá nevelés feladatában az is döntő, ha nem is éppen mindenható tényező. A sima rutinmunka itt nem vezet eredményre. A feladat szépségéért lelkesedő pedagógusra van szükség, aki maga is jól tájékozott a gyermek- és ifjúsági irodalom legfontosabb elvi-gyakorlati kérdéseiben, szinte naprakész frissességgel ismeri ennek az irodalomnak régebbi és legújabb termésait, és tisztában van a feladat nem mindennapi nagyságával. Azzal, hogy neki kell az olvasás, az ezerarcú könyvek világába bevezetni kis tanítványait.

A tanterv előírja, hogy a 4. osztályban a tanév elején a tanító készítse elő a Kincskereső kisködmön olvasztatását. Gyakorló pedagógusok részéről van olyan vélemény is, hogy már 3. osztályban a tanév végén ajánlatos ezt a munkát elkezdni.

A 4. osztályos tanév eleji előkészítő órát — általános didaktikai elvek alapján is — valamelyik Móra-olvasmány tárgyalása után iktassuk be. Onként ajánlkozok egy olyan óra, amikor a rövid számonkérő részben a Szeptemberi emlékről beszélgetünk. Ez a kis elbeszélés Mórának „A Daru utcától a Móra Ferenc utcáig” című önéletrajzi írásából való. A cél érdekében kívánatos, hogy a tanító Móra Ferenc e könyvének ismerete alapján röviden beszéljen az író gyermekkoráról és még rövidebben néhány szót egész életéről, ifjúsági műveiről. Aztán az előkészítő óra további folyamán az legyen a célunk, hogy néhány érdekes részlet bemutatásával, rövid megbeszélésével indítékat adjunk a gyerekeknek a könyv olvasásához. Alapozva lélektani adottságaikra, és koruknak megfelelően szüleikhez fűződő erős kötöttségekre, elsőnek felolvassam „Az utolsó öltés” c. fejezet „De én csak azt láttam, amikor...” kezdetű bekezdését. Megfelelő magyarázattal beszélgetni lehetne Gergő édesanyjáról (akivel olvasmányukban már gyakran találkozunk), édesapjáról, családi életük melegségéről, szépségéről. Mindjárt szempontot adhatunk arra nézve, hogy majd kísérik figyelemmel a ködmön sorsát és jelentőségét Gergő életében.

Mivel az ilyen korú gyerekek nagyon kedvelik a mesészerűséget és a játékos humort, mutassunk be még két humoros részletet az előkészítő órán. Leginkább alkalmasnak látszik a „Csontos Szigfrid” című fejezet „No de azt nem volt nehéz megérteni...” és a „Puli” című fejezet „Még messze volt a nyolc óra...” kezdetű bekezdése. Ezekkel a részletekkel kapcsolatban is lehet olyan szempontokat felvetni, amelyek a gyerekek kíváncsi megismerő tevékenységét olvasásra ösztönzik. Így például azt, hogy milyen volt Móra Ferenc gyerekkorának idején a szegény emberek élete. Vagy azt, hogy milyen mesés, bűbájos vagy csodás dolgokról derül ki a regény folyamán, hogy csak a tudatlan, iskolázatlan emberek hisznek bennük. Mindez milyen izgalmas, érdekes cselekmények, mesés-kalandos történetek keretében megy végbe?

Az előkészítő óra után hosszabb időt kell adni a gyerekeknek arra, hogy a könyvet elolvassák. A jó motiválás nem zárja ki azt, hogy már a tanév elején megmondjuk a határidőt, amikor a könyvet mindkinek el kell olvasnia. Leghelyesebb, ha ezt a téli szünet utáni hetek valamelyikében állapítjuk meg. Addig azonban több hónap telik el. Ezen idő alatt az olvasóvá nevelést más könyvek, olvasmányok ajánlásával, megbeszélésével folytatjuk, sokirányú érdeklődéssel, sikerélmények juttatásával állandóan rajta tartjuk kezünket tanulóink olvasási kedvének felfelé irányított olvasási görbéjén. És ekközben az olvasóórákon vagy egyéb tanítási órákon nem egy alkalmat találhatunk arra, hogy részben mi magunk utaljunk valamilyen formában a Kincskereső kisködmönre, részben tanítványaink olvasási magatartásáról beszéljünk, elért eredményeikért biztatást, dicséretet adva nekik, és további olvasásra ösztönözve őket.

A cél érdekében még 2—3 teljes tanítási órát fordíthatunk az előkészítő órán kívül a Kincskereső kisködmön olvasásának ellenőrzésére, a cselekmény elemzésére, megbeszélésére. Ha tanítványaink a 4. osztályban megfelelő készségezen vannak, és sikerült közösségi és egyéni motivációval a könyv iránti érdeklődést felkelteni, akkor könnyűszerrel elérhetjük, hogy osztályunk minden egyes tanulója valóban el is olvassa a kisregényt. Mert ezen van a hangsúly, ezt kell feltétlenül elérnünk! Ha azonban osztályunk egészen vagy kisebb-nagyobb csoportjainak az olvasási készsége az átlagosnál jóval gyengébb, akkor jönnek a nehézségek. Ilyen esetben lehet esetleg ahhoz a megoldáshoz folyamodni, hogy a gyengén olvasók a tanév végéig a regénynek legalább néhány érdekes fejezetét olvassák el. (Ugyanis a regény fejezetei önálló kis elbeszélések.)

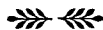
Érdekes vonása az alsó tagozatos gyerekeknek, hogy egy-egy olyan könyvet, amelyet megszerettek, szívesen olvasnak el többször is. Ezen az alapon javasolnám, hogy a tanév folyamán — az első elemzés és beszámoltatás után — az egész regényt vagy esetleg egyes kijelölt fejezeteit olvassák el még egyszer, hogy a tanítói vezetéssel végzett elemzések eredményeként értőbb szemmel tudják a regény oktató-nevelő lehetőségeit megismerni, és a továbbiakban kamatoztatni.

Az elemzésre és egyben beszámoltatásra szánt órák tervezetét leghelyesebb a regény elemzésének főbb szempontjai szerint összeállítani. Az első ilyen órán a cselekmény lényeges mozzanatait kell áttekinteni, a kisködmön jelképes jelentését. És ezzel együtt természetesen a regény fő oktató-nevelő mondanivalóját, „a szeretet az élet” jelszóban kifejezett tanítást az ember-szeretetről, az író humanizmusának helyes értelmezéséről. Mivel a regény szerkezete novellisztikusan mozaikszerű, a könnyebb áttekinthetőség érdekében egyetértek azokkal a javaslatokkal, amelyek a regény cselekményét 3—4 nagyobb összefüggő egységre bontják. A cselekmény áttekintésekor ugyanezen az órán lehet Gergő jellembeli fejlődését is figyelemmel kísérni. Mindez bőséges alkalmat ad arra, hogy meggyőződünk, tanítványaink valóban elolvasták-e a könyvet. És ha az elemzés első sorban az érdekes valóság megismerésének izgalmat emeli ki, a tanulók ösztönzést kapnak arra is, hogy milyen szép és nagyszerű dolog mindig újabb és újabb könyvet olvasni.

Arra az esetre, ha összesen 4 egész tanítási órát szánunk a Kincskereső kisködmönre, a második elemzést és beszámoltatást február hó második felére javaslom, nem sokkal az első után. Ennek tárgya lehet a regény stílári elemzése. (Móra nyelve igen bőséges alkalmat nyújt a nyelvi szépségek észrevételére, értékelésre.) Ezzel együtt megvalósíthatjuk a szereplők jellemrészének és az „elmaradt emberek” humoros-ironikus bírálatának megbeszélését.

Az utolsó tanév végi, egész órási elemzésig kellene a tanulóknak alkalmat adni arra, hogy a regényt vagy egyes kijelölt fejezeteit újraolvassák. Az ezután következő foglalkozáson a regény elemzésével jól megoldható az az összehasonlítás, milyen különbségek vannak a dolgozók gyermekeinek élete, megélhetése, iskoláztatása között egyik részről a regényben ábrázolt korban és más részről a mi társadalmunkban, napjainkban. (Például: Malvinka még „urasnak” nevezte azt a viselkedést, tisztálkodást, igényes öltözködést, amelyet ma már minden iskolás gyermekünkől természetesen elvárunk.)

A kisregény tanórai feldolgozása csak akkor lesz igazán korszerű és eredményes, ha elemzése, hasznosítása, a rá történő rövidebb-hosszabb utalások áthatják egész oktató-nevelő munkánkat. Például: kisdobos foglalkozásokon, szülői értekezleten és másutt is szót ejtünk róla. És ha igen jól átgondolt, a korszerű didaktika alapelvein nyugvó munkánkkal elérjük azt, hogy az első „kötelező” olvasása, olvasásának és elemzésének motiválása elindítja tanítványaink olvasóvá nevelését olyan módon, hogy érdeklődéssel, a világ megismerésének buzgó vágyával veszik majd kezükbe az újabb és újabb könyveket.



DR. SZÖRÉNYI JÓZSEF
Szeged, Tanárképző Főiskola

Olvasóvá nevelés irodalmi szakkörön

Mindenféle szakköri foglalkozás valamilyen módon szervesen kapcsolódik a tanórákon végzett munkához. Az irodalmi szakkör feladatát első sorban annak a követelménynek a teljesítésében jelölhetjük meg, amelyet a Tanterv a következőképpen fogalmaz meg:

„Szeretesse meg az irodalmat, hogy a tanulók rendszeres olvasókká váljanak, gyönyörködni tudjanak az irodalmi alkotásokban, és fejlessze irodalmi, esztétikai ízlésüket.” (225. old.)

Ez alkalommal egy olyan irodalmi szakkör munkájába próbálunk betekintést nyújtani, amelynek alapcélkitűzése az *olvasóvá nevelés*. A feladat-megjelölés nagyon komplex jellege kissé aggályt keltő ugyan, ha azonban tanulóink számára ebből valamit konkrétabban is megfogalmazunk, a probléma egyszerűbbé válik.

A tanórai foglalkozásoktól az irodalmi szakkör munkája alapvetően különbözik:

1. *nem kötelező*. Csupán a fokozott érdeklődés hozza közel egymáshoz, illetőleg kapcsolja össze a szakkör tagjait. Ez az érdeklődés kap újabb tápot a szakköri foglalkozásokon, és lendíti a munkát a cél megvalósulása felé;

2. *a szakköri foglalkozásokat sem formai, sem tartalmi vonatkozásban nem kötik a tantervi előírások*. A szabad mozgás teljes mértékben biztosított, a tanuló ezért úgy érzi, hogy „kedve szerint szórakozhat, tanulhat”. Ez az utóbbi megállapítás adja annak a magyarázatát is, hogy az irodalmi szakkörök didaktikai és módszertani problémáival miért foglalkoztunk eddig olyan keveset.

Amikor az irodalmi szakkörvezetés módszertani kérdéseinek tárgyalására vállalkozunk, általánosítások levonására alkalmas formában azt szeretnénk bemutatni, hogyan készítettünk elő egy szakköri foglalkozást olyan irodalmi szakkör keretében, amelynek alapcélkitűzése az *olvasóvá nevelés*. Módszerünk a következő: figyelemmel kísérjük egy magyar szakos főiskolai hallgató felkészülését a szakköri foglalkozás vezetésére.

A foglalkozás témája: *H. Beecher-Stowe: Tamás bátya kunyhója*. A foglalkozás közvetlen célja, hogy megérezzük a regény világsikerének titkát.

A felkészülés három, jól felismerhető szakasza a következő:

I. A szerző mondanivalójának egyszerű megfogalmazása:

1. bemutatja a rabszolgatartó társadalmat,
2. ítéletet mond az embertelenség felett,
3. érzelmi állásfoglalásra készíti az olvasót,
4. nevetségessé teszi az emberi hibákat és gyengeségeket.

Ennek megfelelően az egyes szempontokat úgy csoportosítjuk, hogy egyrészt természetesen következzenek egymásból, másrészt, hogy a regényből vett részletek, idézetek alapján a mondanivaló bemutatható legyen.

II. A megbeszélés egyes szempontjainak „gazdáit” megfelelő tanácsokkal látjuk el. Felkészülésükre határidőt szabunk ki, és munkájukról még a szakköri ülés előtt beszámoltatjuk őket.

III. A tanulók felkészülésének áttekintése után a foglalkozásról végleges menetrendet (forgatókönyvet) készítünk, és megállapítjuk a vitapontokat. A menetrend részleteit nem szükséges előre ismertetnünk, csupán a narrátor szerepét kell egy tanulóval megbeszelnünk.

I. 1. Az olvasóvá fejlődött ember tudja, hogy a jó könyv – a körülöttünk kavargó élet mozaikszerűségével szemben – áttekintést ad egy-egy kor vagy társadalom egész világáról. A szempontjaink szerinti megbeszélés ehhez a felismeréshez kívánja elvezetni tanítványainkat. Az író az emberiség történetének egyik sötét fejezetéről ad teljes képet, amikor *bemutatja a rabszolgatartó társadalmat*. A serdülő ebben a korban egyébként is a teljes életet ostromolja. Ezt az igényét a regény messzemenően kielégíti, mert alkalmas annak a tudatosítására, hogy olvasmányaink általában olyan összefüggések megértését teszik lehetővé, amelyeket a mindennapi életben talán észre sem veszünk. Ez a művészi alkotás a múlt század amerikai társadalmáról *teljes képet ad*, hiszen valóságos lexikona a rabszolgatartó társadalomnak. Hogy ez a teljes kép a tanulóknak kialakulhasson, a regényt az alábbi szempontok szerint vizsgáljuk:

a) *Miért lehetett a néger csak rabszolga?*

A szempont „gazdája” összegyűjti a regénynek azokat a fontosabb ítéleteit, amelyekből kitűnik, hogy a rabszolgotartók a négert alacsonyabb rendű fajtának tekintették. A négerekkel kapcsolatos ez a felfogás, az egyes fejezetekből könnyen kimutatható. Pl. „A négereknek nincs semmiféle igényük.” (1. fej. 20. old. Feldolgozásunkban a bukaresti Ifjúsági Könyvkiadó 1955-ös kiadására hivatkozunk.) – „A mi érzéseinket nem hasonlíthatjuk össze az ilyen alantos sorsú emberekével.” (12 : 164.) – „Szerinte kell lennie egy alsóbb osztálynak, amely a fizikai munkát végzi, és állati sorban él; ezáltal lesz a felső osztálynak ideje és pénze, hogy művelődjön és irányítsa az alsót.” (19 : 282.)

b) *Mi következik abból, hogy a rabszolga vagyontárgy?*

A kérdésre szemelvényekkel felel egy tanuló. Az elnyomottak embertelen helyzetéről kialakult kép ilyen módon teljessé válik. Amikor pl. George Harrist gazdája a gyárból visszaveszi, kijelenti: „a rabszolga az enyém, azt csinálom vele, amit akarok. Punktum!” (2. fej.) George (3 : 35) a következőképpen világosítja fel Elizát: „Hát nem tudod, hogy a rabszolga nem is nőülhet? Nincs rá törvény ebben az országban. Ha ő el akar választani bennünket, nem tarthatlak a feleségemnek.” – A négereket nemcsak eladják és vásárolják, hanem el is árverezik, akárcsak a vagyontárgyakat vagy használati eszközöket. (12. fej.) A 30. fejezet egy olyan rabszolga-áruházat mutat be, ahol férfiakat és nőket, vagy fiúkat és lányokat éppen úgy lehet vásárolni, mint más üzletekben cipőt vagy ruhaneműt. Sőt korbácsoló intézet is működik. Itt büntetik meg azokat a rabszolgákat, akiket rabszolgotartóik nem kívánnak saját kezűleg megkorbácsolni. (29. fej.)

c) *Mi a következménye a rabszolgotartó korlátlan hatalmának?*

A következő szereplő annak a tételnek az igazolására gyűjti össze a megfelelő szemelvényeket, hogy a korlátlan hatalom a rabszolgotartót is megrontja. Pl. „Micsoda keserves és átkozott dolog a rabszolgaság! Átok a gazdának és átok a rabszolgának. Ostoba voltam, amikor azt hittem, hogy bármi jót is tehetek egy ilyen szörnyű rendszer bilincseiben” – mondja Shelbyne az 5. fejezetben (56. old.). – A 8. fejezetben annak lehetőségét tanúja, hogy az embervadászok szükségszerűen éppúgy lealjasodnak, mint a rabszolgakereskedők. – Még a lelkész is a szentírásra hivatkozva igyekszik a rabszolgaság helyességét igazolni. (11. fej.) Egy másik lelkész szerint „a rabszolgakereskedelem a törvényes kereskedelem egyik ága, amely különösebb bajt nem is szül.” (12 : 172.) – Augustine szerint: „A korbács, a verés olyan, mint az ópium, a szervezet megszokja, s akkor emelni kell az adagot. Sok esetben fokozatos eldurvulás megy végbe mindkét oldalon... A gazda kegyetlenebb lesz, a szolga mind érzéketlenebb.” (20. fej.) A lealjasodásnak Legree a leginkább szembeszökő típusa. Cassynak az a véleménye róla, hogy „ez az ember mindenre képes”. (33. fej.) Valóban, Tamás bátyát ő korbácsoltatja halálra.

A rövid összegezés a narrátor feladata: az író egy egész világot mutat be a regényben. Egy világot, amely a négerek alsóbbrendűségének elméletét rendszerré emelte. Olyan rendszerré, amelyben a néger kiszolgáltatott vagyontárgy, az egyes fehér ember jó szándéka pedig tehetetlenné vált. A megrázó képek nyomán arra is rá kell döbbernünk, hogy a hatalom csak eszköz lehet. Eszköz a becsületes emberek védelmében, annak a célnak az érdekében, hogy a George és a Tamás bátya féle embereket ne alázhassák meg, ne hatalmaskodhassék senki rajtuk.

I. 2. Ahhoz, hogy az olvasást megszerethessük, a jó könyv vonzását sokszor át kell élnünk. Ez a vonzás abból fakad, hogy a művészi alkotás az ábrázolt világról

ítéletet is mond. Vád- avagy védőbeszéd ez, és az olvasónak valamilyen formában állást kell foglalnia. A vádat, illetőleg védelmet képviselő szereplők típusokká válnak. Ezek mellett meg kell találnunk a helyünket. El kell döntenünk, kivel tartunk, miért fogadjuk el a vádat, illetőleg miért szegődünk a védők nyomába. Eközben mi magunk is formálódunk. Ehhez a felismeréshez a regény rendkívüli élményeket szolgáltat. Az általánosítást az alábbi szempontok alapján közelítjük meg:

a) *Kik a rabszolgarendszer vádlói?*

A legjelentősebb szereplők állásfoglalását egy-egy tanuló tolmácsolja. Pl. George Harris nézeteit már az első fejezetben megismerhetjük: „Mr. Wilson, magának van hazája, de ugyan miféle hazám van nekem, vagy a többi hozzám hasonlóknak, akit rabszolga-anya szült a világra? Miféle törvényeink vannak nekünk? Nem mi csináljuk a törvényeket... Nem is mi fogadjuk el... Semmi közünk hozzájuk... Az a törvény csak arra jó, hogy megtörjön és elnyomtatásban tartson bennünket.” – Később így kiált fel: „A gazdám! És ki tette meg gazdámnak? Különb ember vagyok nála... Milyen joga csinált igazságot belőlem?” (3. fej.) Majd elszántan küzd is a szabadságért: „Utolsó lehetetemig harcolni fogok, mielőtt a feleségemet s fiamat elvonnák tőlem.” (12. fej.)

George úrfi elítéli, ami Tamás bátyával történt: „Szégyen, gyalázat! Ha felnőtt volnék, nem mernék megtenni. Nem engedném...” – kiáltotta kétségbeesetten. (10. fej.) A rabszolgakereskedőt mélységesen megveti: „Szégyellheti magát, hogy ezzel tölti egész életét: férfiakat, nőket vásárol, és megláncolja őket, mint a barmokat. Elsüllyedhetne szegénységbe!” (10 : 138.) – Fogadalmat tesz Tamás bátya sírjánál: „Esküszöm, hogy ettől a pillanattól fogva mindent megteszek, amit egymagában megtehet az ember, hogy letöröljem hazámról a rabszolgaság szegénységét.” (12 : 481.) – Az immár felszabadított egykori rabszolgák előtt boldogan hirdeti, hogy „nem leszek többé rabszolgatartó, és senkit sem fenyegethet többé az a veszély, hogy az én hibám, vagy szerencstelenségem miatt elszakítják otthonától és barátaitól, és egy távoli ültvényen kell meghalnia, mint neki.” (44. fej.)

Augustine mindig következetesen és szenvedélyesen vádolja a rabszolgarendszert. Opheliával folytatott beszélgetése kapcsán pl. kijelenti, hogy „A vallás az, amit pompásan lehet csúrní, csavarní, hogy igazolja az önző társadalom minden gazemberségét.” (16. fej.) – Véleményét később így summázza: „A rabszolgaság az ördög műve, ez az igazság; s véleményem szerint őkelme egészen jól megmutatta vele, hogy mire képes a maga szakmájában.” (19. fej.)

b) A „*védőbeszéd*” elmondását elegendő egyetlen szereplőre bízni. A rabszolgakereskedők önző állásfoglalása „fogalkozásukkal” függ össze. A „La Belle Riviere” hajón utazó hölgyek párbeszédét (12. fej.) érdemes felolvasatnunk, főként pedig Augustine testvérének, Alfrednak a rabszolgaság melletti állásfoglalását. (19. fej. 282–283. old.) Marie is a rabszolgaság makacs védelmezői közé tartozik. Ezt különösen a Mammyről kifejtett véleménye igazolja. (16 : 217.) – Még a néger édesanyának a gyermeke iránti szeretetét is kétségbe vonja: „... mintha Mammy is úgy szerethetné mocskos kölykeit, mint én Évát.” (16 : 225.)

A vád és a védelem felvonultatásával azt az általánosítást élményesíthetjük, hogy a jó könyvben az összeütközések egész sorával ismerkedünk meg. A narrátor röviden rámutathat arra, hogy ezek az összeütközések megnyugtatóan akkor oldódnak fel, amikor az egyéni érdekek szemben a közösség ügye diadalmaskodik. Miközben a vádlókkal vitatkozunk, illetőleg az elnyomottak védelmére kelünk, érdekes gondolat-kombinációkra kényszerülünk, sokféle felismeréshez jutunk el. Így, szinte észrevétlenül egyre több gondolatot, ismeretet veszünk át a jó könyvekből. Közben tisztul

szemléletünk, és magunkévá tesszük azokat a közösségi érdekeket, amelyeket a pozitív hősök képviselnek.

I. 3. Ha olvasóvá akarjuk nevelni tanítványainkat, akkor más-más úton és módon, de következetesen el kell juttatnunk őket annak a felismeréséhez, hogy irodalmi élményeink hatására mindig magasabbrendű gondolatok keletkeznek bennünk. Minél többször van alkalmunk átélni mások helyzetét, annál inkább leszünk magunk is hajlékonyabbak. Azt is tudatosítanunk kell, hogy az olvasmányaink felkeltette érzelmek nem tűnnek el nyomtalanul. Meghatározzák magatartásunkat másokkal s igényeinket önmagunkkal szemben. Nehezebb elhatározásoknál erőt és segítséget is jelentenek.

A Tamás bátya kunyhója c. regény olyan élményekkel gazdagítja olvasóját, amelyek révén könnyen oda tud hangolódni azoknak a négereknek a sorsához, akik között nincs is más különbség, mint a szenvedés egyéni színe és különböző foka. A sokszor átélt öröm és bánat, szeretet és gyűlölet teszi lehetővé, hogy nagy kérdésekben is könnyen el tudjunk igazodni.

A fenti megállapítások elfogadásához akkor jutnak el a tanulók, ha tudatosítjuk azokat a fontosabb érzelmeket, amelyek az ő lelkükön átviharzottak, miközben a regényt olvasták.

Két szereplő az alábbi kérdéseknek megfelelően olvassa fel a kiválogatott szemelvényeket:

Mely események hatására éltük át legerőteljesebben

a) az örömet, illetőleg a fájdalmat,

b) a szeretetet, illetőleg gyűlöletet?

a) A fájdalmat akkor éltük át először, amikor Elisa, közvetlenül szökése előtt, közölte Tamás bátyával, hogy őt is eladták. (5 : 65.) Ugyanez az érzelem uralkodik el rajtunk akkor is, amikor Tamás bátya elbúcsúzik családjától. (11 : 134.)

Az öröm érzelmét újból felidézhetjük annak a szemelvénynek a bemutatásával, amelyben a quakerek közlik Elisával, hogy férje este megérkezik. (13 : 181.) Őszinte és mély az örömünk, amikor Tamás bátya kimentí Évát a folyóból. (14 : 190.) – Más színű, de ugyancsak őszinte öröm tölt el bennünket, amikor az igazságtalanul megvert kis Dodo vigasztaló szavakat kap Évától. (23 : 323.) – Ugyanezt a jóleső érzést éljük át akkor is, amikor Augustine Tamás bátya felszabadítása érdekében a hivatalos eljárást megindítja. (28 : 364.) – Nagyon magasra csap fel bennünk az öröm lángja, amikor Elisa és George – az embervadászokat megtevesztve – elérik a kanadai partot.

A narrátor összefoglalásképpen arra emlékeztethet, hogy gyermekkorunk óta örülünk annak, ha hőseket tudunk magunk körül, és olyan történeteket ismerünk meg, amelyek jól végződnek. Ilyesféle örömet szít fel bennünk az ifjú Shelby, amikor összes rabszolgáit felszabadítja.

b) George úrfi szeretetünkbe fogadjuk, amikor Tamás bátyát írni tanítja. (2 : 40.) Ez az érzésünk csak erősödik, amikor elhatározza Tamás visszavásárlását, illetőleg felszabadítását. Szeretetünk később szinte rajongásba csap át, hiszen betartja a Tamás bátya sírjánál tett fogadalmát, és valóban minden rabszolgájának megadja a szabadságot. (44 : 299.)

Szeretetünk egybeöleli mindazokat a szereplőket, akik a rabszolgaság ellen küzdenek. Tamás bátyát nagyon megszeretjük. Nemcsak azért, mert a jóság, hűség és becsületesség mintaképe, hanem főként azért, mert ártatlan áldozat volt. Természetesen nem hiábavaló áldozat. George úrfi szavai a regény végén ezt fejezik ki: „Ezért, amikor örültök a szabadságotoknak, gondoljatok arra, hogy neki köszönhetitek, ennek a derék, jólelkű embernek.” (44 : 499.)

George Harris alakját is szívünkbe zártuk, mert nemcsak jó és becsületes, mint Tamás bátya, hanem már öntudatosan küzdő ember is, aki célját eléri. Az efféle magatartás nemcsak megnyugtató, hanem biztonságot és védelmet sugárzó is. A szeretet vagy legalábbis a rokonszenv szálai fűzik az olvasót úgyszólván minden egyes rabszolgához. Kivételt csupán a két félrevezetett áruló, Sambo és Quimbo képez. A kis Éva egyértelmű lelkivilága az olvasó szeretetének stabilizációját egy-kettőre megteremti. Nagyon találó az emberi kapcsolatokról formált véleménye:

„... elszakítottad Dodót minden barátjától és most nincs senki, aki szeresse: így nem is lehet jó senki se.” (23 : 328.)

Éva édesapja iránt azért érzünk őszinte szeretetet, mert a rabszolgaságot mélységesen megveti:

„En magát a rabszolgaságot gyűlöltem, a rabszolga férfiak és nők kihasználását, a szörnyű tudatlanság, durvaság és bűn állandósítását, aminek csak egy a célja, hogy nekem pénzr hajtsom!” (19 : 283.)

Gyűlöletet legerőteljesebben Legreevel szemben érzünk. Ő testesíti meg a teljesen elaljasodott rabszolgatartót. Az iránta érzett gyűlöletünk határtalan, mert minden tette merénylet az emberiség ellen. A legszörnyűbb cselekedete mégis az volt, hogy Tamás bátyát halálra korbácsoltatta. George gazdájában azt az embert gyűlöljük meg, aki elvetemülten gonosz, aki embertársai kínzásában és megalázásában örömet leli. (3 : 32.) Az emberi mivoltukból kivetkőzött embervadászoktól is undorral fordulunk el, hiszen őket csak a szerencsétlen üldözöttek fejére kitűzött vérdíj érdekli. (8 : 95.) – Ugyanígy megvetjük a rabszolgakereskedőket, és pedig nemcsak embertelen foglalkozásuk, hanem határtalan aljasságuk miatt is. (12 : 167.) – Éva édesanyjával szemben is mindvégig ellenszenvet érzünk, amikor azonban Rosát a korbácsoló intézetbe küldi, meg is gyűlöljük. (29. fej.) – Alfred iránti gyűlöletünknek az az alapja, hogy eltöklélten és embertelenül önző. (19 : 282.)

I. 4. A regény mondanivalója mélységesen komoly. Mégis, pusztán egynéhány derűs fejezetének visszaidézése elegendő annak a felismertetésére, hogy a jó könyv nemcsak tanítja, hanem megnevetteti, *elszórakoztatja olvasóját*. Az olvasó ember számára tehát a könyv felüdülést, pihentető kikapcsolódást is jelent. Ebben a regényben főként a *humoros jellemzés, az emberi gyengeségek és ostobaságok nevetségessé tétele* szórakoztatja el az olvasót, és teremti meg a művészi alkotás egészséges harmóniáját. Megfelelő időben a túlfeszítettség állapotát egy-egy vidám jelenet, avagy humoros ábrázolás oldja fel. Pl. megmosolyogjuk Chloe néni emberi gyengeségeit, de az írói hangnem arra készítt bennünket, hogy mélységes rokonszenvünket ne tagadjuk meg tőle. („Chloe néni roppant terebélye csak úgy rengett a jogos büszkeségtől és vígságtól, amikor arról a hiú igyekezetről beszélt, amellyel egyik vagy másik pályatársnője őhozá szeretett volna felemelkedni.” 4 : 38.)

A fekete Sam bemutatása nyomán egyszerre derűs atmoszférát érzünk magunk körül:

„Erre a fekete Sam megvakarta göndör kobakját, amely nem tartalmazott ugyan valami különösen mély bölcsességet, de nagyon sok ország nagyon sok politikusával szemben éppen elég józan ész volt benne ahhoz, hogy — parasztosan szólva — „ismerje a dörgést”, így hát komoly és töprengő arckifejezéssel még egyet rántott a nadrágján; nehéz szellemi munka közben ugyanis mindig ehhez a módszerhez folyamodott segítségért.” (6 : 69.)

Bár Andynak még csak a „kalapját” mutatja be az író, de máris érezzük, hogy olyan fickóval találkoztunk, akinek az életöröme bennünket is magával sodor:

„Andy tökfödője pedig régesrég elbúcsúzott már a karimájától, úgyhogy a fiú csak a közepét nyomhatta a fejébe egy jólirányzott ökölcsapással, s közben kedvtelve nézett

körül, mintha azt mondaná: Ki meri azt állítani, hogy nincs kalapom?” (6:71.) Andy egyébként mestere a tréfacsinálásnak. Határozott és érdekes egyéni vonásai mélyen emlékeztetünkbe vésődnek.

A 14. fejezetben oldalakon át azon kell derülnünk, hogy Éva édesapja mennyire felülről szemléli a rabszolgakereskedő esetlen igyekezetét:

„Szóval, az összes erkölcsi és keresztényi erények foglalatja, fekete szattyánbőr kötésben, hiánytalan példány! — ... Szóval, családi lelkésznek is felhasználhatnám esetleg — mondta szárazon a fiatalember. — Nem rossz ötlet. Odahaza úgyis fölöttébb szűkében vagyunk a vallásnak.” (14:193.)

Csak ez a finom ironia teszi egyébként elviselhetővé azt a szomorú tényt, hogy Tamás bátya eladásáról, tehát üzleti ügyről van szó. Miközben a kereskedő bőbeszédűen „portékáját” dicséri, Augustine keserű szavakkal teszi nevetségessé az uralkodó osztályt:

„Az országot csaknem tönkretették a jámbor fehér emberek: a politikusok, akik olyan jámborok éppen a választások előtt — s az egyházban és az államban is annyi jámbor dolog megy végbe, hogy az ember sohasem tudja, ki fogja legközelebb becsapni. No, és azt sem tudom, mennyi e pillanatban a vallás piaci árfolyama. Régóta nem volt újság a kezemben. Maga hány száz dollárt számít a vallásosságáért?” (14:194.)

Augustine felesége kényeskedését és képzelődéseit épp olyan fölényesen ostorozza, mint az északiak nézeteit:

„Jól tudom, hogy milyenek vagytok ti északiak, legalábbis néhányan: utáljátok a négeket, mint a kígyót vagy a varangyos békát, de azért felháborodtok a sérelmeik miatt... Menjetek Afrikába, ahol nem is látjátok őket, aztán majd küldtök nekik egy-két misszionáriust, hogy végezzenek közöttük önzetlen nevelő munkát. Igazam van?” (16:230.)

Dinah kíméletes, elnéző jellemzése mosolyra készíti az olvasót:

„...ma egy abrosszal mosogatja az edényt, holnap valámi alsószojnya rongyával! De végül mégiscsak pompás ebédekot főz, remek kávét készít; s akárcsak a hadvezéret és államférfiakat, őt is csak arról szabad megítélni, hogy munkáját siker koronázza-e vagy sem?” (18:266.)

A narrátor összegezése csupán annak a régi igazságnak a megállapítására szorítkozzék, hogy embertársán joggal csak az nevezhet, aki az embert valóban szereti. Hogy az író tollát emberszeretet vezette, azt a derűs fejezetek sora éppúgy igazolja, mint a rabszolgaság megszüntetése érdekében elmondott szenvedélyes vádbeszéde. Ez a titka a könyv világsikerének.



VÖRÖS JOLÁN
Hódmezővásárhely

Az irodalom tanár és az olvasóvá nevelés

I.

„Amióta az Olvasó népert-mozgalom zászlót bontott, minden felhívás és minden nyilatkozat hangsúlyozta: meg kell javítani az irodalomoktatás módszereit, ha valóban új olvasókat, s nem akármilyeneket, hanem igényes, gondolkodó könyvbarátokat akarunk nevelni...” — írja Bozóky Éva* a Szegedi Tanárképző Főiskolán e témában tavaly (1969. május 28.) megrendezett nagyszabású ankétal kapcsolatban.

* Élet és Irodalom, 1969. 23. sz.

S azóta is a szaksajtó vissza-visszatér ehhez a gondolathoz. Fejtegeti az irodalom tanárok (vagy az irodalmat tanító pedagógusok) felelősségét, feladatait.

Ezt teszi az egyik fontos módszertani kézikönyv is: Nevelőmunka az általános iskola 5—8. osztályaiban. Az irodalmi kultúráltság fejlesztéséről, az olvasóvá nevelésről így szól: „Az általános iskola felső tagozatának irodalmi nevelése akkor eredményes, ha a tanulókat alkalmassá teszi bensőséges, gazdag irodalmi élmények szerzésére. Akkor tehát, ha a tanulók élvezettel olvassák a különféle értékes irodalmi alkotásokat (akár az irodalomkönyvükben található ezek, akár a könyvtárakban), és ha rendszeres könyvolvasókká válnak e nevelés eredményeképpen. Ezt kell elérniük a magyar nyelv és irodalmat tanító tanároknak, akik az irodalmi nevelés felelős vezetői és irányítói a felső tagozat osztályaiban.”

Mindezeket azért idéztem, hogy hozzájuk kapcsolódva mondjam el (néhány vonatkozásban), miként próbálunk eleget tenni a fentieknek mi magyar szakos tanárok a hőmezővársárhelyi Zalka Máté Általános Iskolában.

II.

1. Az olvasóvá nevelés alkalmazott módszerei az irodalom órák keretében

(közel egy évtized távlatában).

Elöljáróban meg kell jegyezni, hogy iskolánkban szaktantermes (kabinet-rendszerű) oktatás folyik. Két egymás melletti terem csak a magyar nyelv és irodalom tanítására szolgál, és közvetlen a tözsomszédságában van az ifjúsági (iskolai) könyvtár.

Az 1969—70. tanév elejétől végzett „Olvasó osztályért”-mozgalommal kapcsolatos munkák:

a) A tanulók szépirodalmi és ismeretterjesztő könyvekkel való ellátottságának és olvasottságának vizsgálata. (Példának a két 8. osztály eredményeit közöljük.)

Könyvekkel való ellátottság:

Osztály: 8. b. Létszám: 30 fő.

Saját könyvek kötettszáma összesen: év elején: 434 kötet, második félév elején: 662 kötet.

A könyvtárlag 1 tanulóra: év elején: 14 kötet, második félév elején: 22 kötet.

A könyvek kötettségének megoszlása:

Év elején:		második félév elején:
1—5 kötetig	6 tanuló	1 tanuló
5—10 kötetig	5 tanuló	4 tanuló
10—20 kötetig	13 tanuló	13 tanuló
20—30 kötetig	4 tanuló	4 tanuló
30—40 kötetig	1 tanuló	2 tanuló
40—50 kötetig	0 tanuló	4 tanuló
50-en felül	1 tanuló	2 tanuló
	30 tanuló	30 tanuló

Osztály: 8. c. Létszám: 24 fő.

Saját könyvek kötettszáma összesen: év elején: 212 kötet, második félév elején: 315 kötet.

Könyvtárlag 1 tanulóra: év elején: 9 kötet, második félév elején: 13 kötet.

A könyvek kötettségének megoszlása:

Év elején:		második félév elején:
0 kötetig	1 tanuló	0 tanuló
1—5 kötetig	5 tanuló	0 tanuló
5—10 kötetig	9 tanuló	8 tanuló
10—20 kötetig	4 tanuló	10 tanuló
20—30 kötetig	3 tanuló	5 tanuló
30—40 kötetig	1 tanuló	1 tanuló
	23 tanuló	24 tanuló

(1 tanuló nem válaszolt)

Olvasottság az első félév végéig:

Osztály: 8. b. Létszám: 30 fő.

A kérdésre válaszolt: 29 tanuló.

1—5 kötetig olvasott	11 tanuló
5—10 kötetig olvasott	14 tanuló
10—20 kötetig olvasott	3 tanuló
20—30 kötetig olvasott	1 tanuló
	29 tanuló

Osztály: 8. c. Létszám: 24 fő.
A kérdésre válaszolt: 22 tanuló.

1— 5 kötetig olvasott	10 tanuló
5—10 kötetig olvasott	9 tanuló
10—20 kötetig olvasott	2 tanuló
20—30 kötetig olvasott	1 tanuló
22 tanuló	

b) „Olvasó osztályért” részleg kialakítása (a magyar szaktanteremben): olvasó asztal, rajta mindig a tanult anyagnak megfelelően az adott írók—költőkkel kapcsolatos bibliográfiai jegyzék, egy-egy életpálya-ismertető mű. Pl.: Bölöni: Az igazi Ady vagy Czine Mihály: Móricz Zsigmond vagy József Jolán: A város peremén stb. Ezek mellett állandóan helyet kapnak az Új Írás, Kortárs, Tiszatáj, Élet és Irodalom, Nagyvilág hónapról hónapra, illetve hétről hétre megjelenő számai. A tanulók bármikor lapozhatják a tanítás megkezdése előtt, után, s szünetben. A nekik megfelelő egy-egy ismertetésről, versről, novelláról be is számolnak havonta egyszer. (Utóbbi esetben hazaviszik.)

Az olvasó asztal fölötti falrészlet is a mozgalom céljait szolgálja.

A falon elhelyezett szemléltető rácson szerepel az „Olvasó népert”-mozgalom felhívása, valamint a tanulók rajzai (plakátjai) az „Olvasó osztályért” témában, amelyeket időről időre cserélünk, frissítünk. Ugyancsak itt kapnak helyet a terembe járó osztályok (7. a., 8. b., 8. c.) tanulóiról készült statisztikák: Kinek hány könyve van, — ki mennyit olvasott év eleje óta, — kik járnak könyvtárba és milyen könyvtárba (iskolai, kerületi, megyei)?

c) Az irodalmi anyag során tanult írók—költők életét, munkásságát bevezető-ismertető órán az olvasó asztalt felhasználva, sőt megtoldva könyvkiállítást rendezünk az adott íróról—költőről.

A tanulók rendezik. Mindig más munkacsoport vállalja, önkéntes jelentkezés alapján. (A munkacsoport egy osztályon belül van. Pl.: a 8. b. osztályban: 4, a 8. c. osztályban: 3.) Előzetes eligazítás alapján a szóban forgó író—költő fellelhető, hozzáférhető műveinek különböző évfjártat kiadásait mutatják be. Továbbá az íróról—költőről szóló tanulmányokat, cikkeket, képeket. A különböző kiadásokat összehasonlítjuk, az előszókból felolvasunk, vagy egy-egy érdekesebb részletet a műből vagy művekből. (A kiállított könyveket a rendező munkacsoport tagjai ismertetik a fentiek szerint.)

Egy ilyen alkalommal váratlanul kellemes meglepetés ért: az egyik 7. osztályos tanuló 1848-as kiadású Petőfi-kötettel járult hozzá a kiállításhoz. Más alkalommal a 8. c. osztályban Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig című regényének feldolgozása folyamán a tanulók kezében levő kiadások alapján ki tudtuk mutatni, hogy a felszabadulás óta csaknem évenként ért meg új kiadást. (Azzal is indult a munka az órán, hogy nagyon népszerű könyv. Mi igazolja? Bizonyítsuk be! stb.)

d) 8. osztályos irodaloméleti anyag az irodalmi ismertetés, kritika. Ami más években nehezebben ment —, hogy gyűjtsön mindenki újságból, képeslapból stb. egy ismertetést és hozza el az órára —, azt a jelenben játszva oldjuk meg az olvasó asztalon szereplő folyóiratok segítségével.

E témában a tanult anyag és az olvasott ismertetések alapján egyéni feladatul kapták: Legkedvesebb könyvem (olvasmányom) címmel ismertetés készítését.

e) Adott időközökben a tanulók magánolvasmányaikról is beszámolnak. Pl.: Mit olvastak a nyári, téli, tavaszi szünetben? Természetesen a megfelelő időszakokban. A beszámoló változatos. Van aki írásban, van aki szóban számol be. Sőt van aki rajzsorozattal.

f) A szünetek előtt könyvkiállítást rendezünk az olvasó asztalon. Pl.: a téli szünet előtt ilyen címmel: „Karácsonyi könyvajánlatunk”. A kiállított könyveket a tanulók szedik össze, részben könyvtárakból, részben saját könyveikből, részben a nevelő könyveiből. A könyvkiállítással kapcsolatban azt is megbeszéljük, hogy aki teheti ne csak elolvasásra szerezz meg a neki tetsző könyvet, hanem amennyiben szülei lehetővé teszik számára, vásárolja is meg a könyves boltokból. Az olvasó asztalra a kiállított könyvek mellé a könyvesboltok tájékoztatóit is kitesszük. Természetesen az ifjúsági és gyermekkönyvekre vonatkozó részét ajánljuk a tanulók figyelmébe.

g) A jutalmazás (iskolai és úttörő munkáért) általában könyvekkel történik. Ezzel is rá akarjuk szoktatni tanulóinkat a jó könyvek szeretetére, megbecsülésére. Egyúttal könyveik számát is gyarapítjuk vele. Pl.: a 8. b. és c. osztályosok, akik a legtöbb és legértékesebb könyvet olvasták a téli szünetben, könyvjutalomban részesültek. (Arany: Toldi estéje diákkiadását kapták.)

- h) *A Költészet napjának* mindig külön ünnepi órát szánunk. Ilyenkor a „Szép versek” különböző évfjartú kiadásaiból és a kötetek költőinek képeiből szervezünk könyvkiállítást. (Az ünnepi műsor mellett.)
- i) *A könyvhét* alkalmával az olvasó asztalon és az olvasó falon bemutatott plakátok, illetve cikkek, képek, könyvek hívják fel a tanulók figyelmét az ünnepi alkalomra. A bemutatásra kerülő anyagot a tanulók gyűjtik össze, és rendezik el. (Természetesen nevelői irányítással.)
- j) *A „Legalább öt könyvet gyűjtök a tanév folyamán”* akció keretében a 8. b. tanulói közül sokan túlszárnnyalták már eddig, és legtöbbször el fogják érni év végére a kitűzött számot. (Létszámuk: 30 fő.)

2. Az irodalom órákon kívüli olvasóvá nevelés alkalmazott módszerei:

- a) *Könyvtárlátogatóvá szoktatás:* Lehetőségek: iskolai, kerületi, megyei könyvtár. (Az utóbbi csak a 8. osztályosokat veszik fel könyvtári tagnak.)
A tanulók érdeklődésének felkeltése érdekében közös *könyvtárlátogatásra* megyünk a megyei könyvtárba: ahol a dolgozók mindent megmutatnak, megmagyaráznak a gyermekeknek.
Ugyancsak segítenek e munkában a *könyvtáros aktívák*, akik az olvasást legjobban kedvelő tanulókból kerülnek ki, és segítenek mind az iskolai, mind a kerületi könyvtárvezetőknek.
- b) *Olvasónapló pályázaton való részvétel* a „Szabad hazában, Lenin útján” mozgalom keretében.
A pályázat címe: „Csillag a homlokukon”.
Három fordulóban bonyolódik le.
Az első forduló határideje: 1970. január 22. Téma: Lenin az ember.
Kérdései: A cárizmus elől mely országokban bújdosott Lenin az Októberi Szocialista Forradalom előtt?
— Ki az a nagy szovjet író, akivel Lenin barátságban volt és kölcsönösen tisztelték egymást?
— Ezt a verset találtam legszebbnek, legigazabbnak Leninről (a vers címe, szerzője és egy-két sora).
— Ilyennek ismertem meg Lenint, az embert (rövid fogalmazás vagy rajz Lenin életéről, követendő tulajdonságairól).

Olvasásra javasolt művek:

- Élterő legenda (Versek, elbeszélések Leninről) Új kor nyitánya Bp. 1967. Szépirodalmi kiadó 571—603 l.
— Kazakevics: A kék füzet Bp. 1963. Európa.
— A mi Vologyánk Bp. 1957. Kossuth Kiadó.
A második forduló határideje: 1970. február 22.
Téma: Csillag a homlokukon.
Kérdései: — Mikor szabadult fel?

Csongrád
Makó
Szeged
Szentest
Vásárhely

- Melyik szovjet hadvezérről van utca elnevezve Vásárhelyen?
— Így harcoltak a szovjet katonák a népek szabadságáért (versidézetek a vers címének és írójának megnevezésével vagy rajz).

Olvasásra javasolt művek:

- Csillag a homlokukon (Versek, elbeszélések a szovjet katonákról). Új kor nyitánya Bp. 1967. Szépirodalmi Kiadó 415—529 l.
— Tatay Sándor: Bújdosásunk története Bp. 1967. Móra Kiadó.
— Thury Zsuzsa: A legszebb ajándék (elbeszélés). Megnőtt élet Bp. 1965. Szépirodalmi Kiadó.

A harmadik forduló határideje: 1970. március 22.

Téma: Hősök voltak.

Kérdései: — Nevezd meg három olyan kommunista hőst, aki a második világháború alatt a felszabadulásért küzdött.

— Mi volt azon a békepárti röplapon, amelyet a német megszállást követő napokon a vásárhelyi munkásvezetőkől elkoboztak?

— Mikor és milyen címmel jelent meg a felszabadulás után az első vásárhelyi újság?

Olvasásra javasolt művek: — Földes Péter: Találkozás a föld alatt Bp. 1968. Móra Kiadó.

— Hámosi Ottó: Hősök voltak Bp. 1960. Móra Kiadó.

— Hárs László: Majd a gyerekek Bp. 1963. Móra Kiadó.

— Illés Béla: Hazatérés (6. osztályos irodalom könyv.)

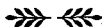
— Szigeti János—Herczeg Mihály: Hmvhely negyedszázados fejlődése 1944—1969. Hmvhely 1969. M. Sz. M. P. Városi Biz. Soksz.

A Pályázatot a Megyei Könyvtár és a Hmvhely- Városi Üttörő Elnökség kulturális szakbizottsága közösen hirdette meg.

c) *Író-olvasó találkozáson való részvétel* a könyvhét alkalmával. A Megyei Könyvtár és a Hmv. Városi Üttörő Elnökség kulturális szakbizottságának közös szervezésében.

d) *Az irodalom szakkör és az olvasó mozgalom együttműködési területe:* a könyvmegbeszélésekkel, valamint a vers- és prózamondási versenyekkel az érdeklődés felkeltése az előadott mű szerzője, ill. annak művei iránt. Továbbá irodalmi összeállítások szerkesztésével és bemutatásával a műsorban szereplő írók-költők életének, munkásságának, műveinek megismertetése, megszerettetése.

Munkánk sok esetben nehézségekbe ütközik a tanulók családi környezetének közömbösége miatt.



DR. VÁRKONYI NÁNDOR

Tanárképző Főiskola, Szeged

Az olvasó-mozgalom lehetőségei a gyakorlati órákon

Általános iskolás gyermekeink olvasóvá nevelése valamennyi tantárgy tanítása során megvalósítandó feladat. A technika századában azonban különösen hangsúlyos a probléma a reál ismeretek vonatkozásában. A gyakorlati foglalkozás tanításával kapcsolatban a mozgalom előnyeinek a kihasználását sürgeti még az a körülmény, hogy a tantárgynak ez idő szerint nincs tankönyve.

A fenti megfontolások után nyilvánvaló, hogy az általános iskola műszaki alapozása sem nélkülözheti a könyvekkel való barátságot. A kérdés, hogy milyen úton induljunk a megoldás felé? Nem kétséges, hogy nagyon sok lehetőség kínálkozik. Ezúttal egyet szeretnénk bemutatni a sok közül.

Még a téma részletezése előtt megjegyezzük, hogy a rendelkezésre álló időkeret szűkös volta miatt a műszakis nevelőknek mindig komoly gondot okozott az anyagismereti részek tanítása. Ezen a problémán is segíthet – egyéb előnyei mellett – az olvasó-mozgalom céltudatos beindítása.

A könyvnek, mint oktatási eszköznek a használata, bizonyos módosításokat kíván a nevelőtől módszereit illetően. A megszokott, hagyományos eljárásokat új megoldások váltják fel, melyek jobban biztosíthatják a várt eredményeket.

Az anyag- és gyártásismeret oktatásával kapcsolatban – függetlenül a tartalomtól – az alábbi tanítási rendet célszerű betartani:

- a) Az irodalom megjelölése.
- b) A feladatok közvetlen meghatározása.
- c) Az olvasott anyag visszakérdezése, összegyűjtése.
- d) Az összegyűlt ismeretek kiegészítése, szemléltetése.
- e) A kialakult fogalmak rögzítése a vázlatban.

Ezek után lássuk a példát.

A hatodik osztály tantervi anyagában szerepel először a *famegmunkálás*. Egyszerűbb műveltsorok megvalósítása közben ismerkednek tanulóink a manuális feladatokkal. De ezt megelőzően, illetve ezzel párhuzamosan vizsgálódásuk tárgya a művelésre szánt anyag: *a fa*.

A technológia tudománya a fával, mint hagyományos anyaggal nagyon részletesen foglalkozik. Az általános iskolai Tanterv az általános fogalmak tisztázása után *a hazai fafajták* ismertetését rendeli. Rövid kis tanulmányunkban ennek a témának a megvalósítását fogjuk soron követni.

Az első lépés az *irodalom megjelölése*. Két-három héttel a foglalkozás időpontja előtt felhívjuk tanulóink figyelmét azokra a könyvekre, szaklapokra vagy egyéb írásművekre, melyekben a sorra kerülő ismeretanyagot fellelhetik. *Nem* feltétlenül szükséges, hogy minden gyermek *ugyanabból* a forrásmunkából készüljön. Célravezető megoldás, ha olyan műveket nevezünk meg, melyek *a lényeges vonatkozásokban azonos* álláspontot képviselnek.

Jelen esetben fontos azonban, hogy az elméleti ismeretközlésen túl, jól érthető *szemléltető rajzok*, vagy *képek* is szerepeljenek. Nem lenne elegendő ugyanis, hogy pusztán szavakkal határozzuk meg a különböző fafélések külső és belső ismertetőjeleit. Ez a fogalomkialakítás nagyon hiányos és egyoldalú lenne.

Érdemes megemlíteni, hogy ma már sok iskolában elképzelhető a szükséges szakirodalom központi kiosztása. Jó megoldás, ha egy-egy használható szakkönyvből annyit tartunk a könyvtárban, hogy legalább a dolgozó brigádokat ki tudjuk elégíteni. Ez gyakorlatilag csoportonként négy-öt könyvet jelent. Külön értéket adhat még a felkészülésnek, hogy a brigád tagjai közösen bonyolítják le azt! Természetesen ez az út még nem minden iskolában járható.

A hazai fafajták tárgyalásához minden olyan szakkönyv megfelelő, amelyben a témát érthető illusztrációk kíséretében elemzik. Megemlíthetjük többek között *Becske Ödön*: „*Bútoripari alapismeretek*” c. könyvét, amely a fenti követelményeknek minden vonatkozásban megfelel.

A szakirodalom meghatározása után *a feladat közvetlen rögzítése* a tennivaló. Bármilyen tanulmányt vizsgálunk, megállapíthatjuk, hogy azok a témát rendkívül bőven tárgyalják. Ezért feltétlenül szükséges *a feladatok pontos körülírása*. A tanulók tehát előzetes kutatásaik során *ne legyenek mindenre kíváncsiak*, amit az adott mű elmond, hanem *válogassák* ki maguknak azokat a fontos jegyeket, amelyekre a nevelő figyelmüket felhívta. E gyűjtőgetű tevékenység közben természetesen megismerkednek nagyon sok érdekes momentummal, amelyek a kért problémával rokonok, ám figyelmük mégis a megjelölt témára fog koncentrálni. Ezzel a módszerrel a konkrét ismeretanyag mellett a lényeglátásra is tanítjuk gyermekeinket.

A hazai faféléseket meghatározó jegyeket talán két nagy csoportba oszthatnánk: *a külső és a belső ismertető jegyekre*. A külső jegyek a lombzat formájára, színére, különleges tulajdonságaira vonatkoznak. Mivel nem lenne célszerű és eredményes dolog a kelletténél nagyobb ismeretmennyiséggel terhelni tanulóinkat, elegendő ha először a hazai fafajták külső jegyeit jelöljük meg. Sőt tovább szűkítjük a

kört: egy foglalkozáson a *tűlevelű* fák, majd a következő két foglalkozáson a *lombos* fák szerepelnek. Így a téma elsődleges rögzítését három foglalkozásra osztottuk és az új fogalmak elmélyítésére még egy, esetleg két foglalkozást szánunk.

A tervezett gyakorlati órákat megelőző két, illetve három héten gyermekeink tehát a hazai fafajták első csoportjával: a tűlevelűekkel ismerkednek. Feladatuk a *külső jegyek* összegyűjtése.

Az említett foglalkozáson a nevelő – a legtöbb esetben különböző forrásokból származó – ismereteket visszakérdezi, a gyermekekkel együtt összegyűjti. A szükség-snéél jóval több technológiai fogalom fog szerepelni. Lényegések, kevésbé lényegesek, sőt lényegtelenek, oda nem tartozók. A beszélgetésnek, beszámolásnak a feladata, hogy a tanár vezetésével a többi helyről származó tudásanyagból a lényegeset, az ide tartozót kiválogassák tanulóink. A megfelelő pedagógiai érzékkel vezetett folyamatnak eredménye az lesz, hogy az először zavaros fogalomkáoszból kialakul a jól érthető ismeret, vagy ismeretrendszer. Gyermekeink nagyon szívesen vesznek részt az ilyen értelmű beszélgetésben.

A hazai tűlevelű fák *külső ismertetőjegyei* most már mindenki előtt világosak. Ez annyit jelent gyakorlatilag, hogy fényképek, rajzok segítségével mindenki felismeri őket. Az ismeretközlés eme szakaszához természetesen szükség van megfelelő szemléltető képekre, ábrákra. A nevelő által produkált nagyméretű képek az ellenőrzés folyamatához nélkülözhetetlenek. A különböző forrásmunkák ábrái – melyekből gyermekeink készültek – ezekkel nyernek „közös nevezőt”. Megjegyezzük, hogy a nagyméretű szemléltetés diavetítéssel megoldható.

Amikor a nevelő úgy látja, hogy a *külső ismertetőjegyek* elsődleges bevéése sikerült, – továbbmegy, és megfelelő szemléltető eljárás kíséretében megtanítja az említett fák *belső tulajdonságait, felépítését*. E művelethez azonos méretre szabott fatestek kellenek, melyeken a magyarázat tartalmát a valóságban is szemlélni lehet. A *külső és belső jegyek* kapcsolása érdekében ügyes megoldás, ha ezekre a fatestekre a magyarázat végén a tanulókkal közösen felragasztjuk a lombozat képét. Így a két nagy fogalomcsoport kötése sokkal könnyebb!

Az így kialakított szemléltető anyagot – a téma tanításának tartamára – jó, ha közszemlére tesszük. Ezzel segítségére lehetünk azoknak a tanulóknak, akik a foglalkozás alatt nem tudták az ismereteket megfelelő módon rögzíteni.

Az első foglalkozás következő feladata a közösen kialakított fogalmak rögzítése a vázlatban:

HAZAI FAFAJTÁK

1. *Tűlevelűek*

Jegenyefenyő

Levelei átlag 3 cm hosszúak, laposak, szélesek, az ágakon két sorban helyezkednek el. A fiatal fák kérge sima, szürke, az idősebbeké cserepes.

Fája sárgásfehér, gyantamentes, megmunkálás után fénytelen. Jól hasadó puhafa, gyakran csavarodottan nő, vetemedik. Asztalos munkára kevésbé alkalmas.

Lucfenyő

Levelei 1,5–2 cm hosszúak, hegyesek, az ágakon csavarvonal mentén helyezkednek el. Kérge szürkésbarna, cserepes.

Fája színe sárgásfehér. Belső sugarai alig láthatók. Gyantajáratokat tartalmaz. Puha, jól hasadó, rugalmas, kevésbé vetemedő fa. Az asztalosipar legfontosabb anyaga.

Erdei fenyő (1. ábra)

5–8 cm hosszú levelei kettésével nőnek, kör keresztmetszetűek. Kérge vörösesbarna, cserepes.

Szijaása széles, sárgás színű, a gesztje vörösesbarna. Évgűrűi élesen elhatároltak. Fája puha, gyantában dús, de kevésbé rugalmas. Az épületasztalos- és a hajóépítőipar fontos nyersanyaga.

Fekete fenyő

Levelei hasonlítanak az erdei fenyőéhez, de hosszabbak és erősebbek. Kérge szürkés-fekete, erősen barázdált.

Fája ugyanolyan, mint az erdei fenyőé, gyantatartalma igen nagy.

Vörös fenyő (2. ábra)

2 cm hosszú, finom levelei rövid hajtásokon csomókban nőnek. Leveleit ősszel elhul-
latja. Kérge vastag, vörhenyes, cserepes.

Szijácsa sárgás, gesztje vörösesbarna. Gyantatartalmú, igen tartós fa. Értékes bútör-,
épület- és hajóépítő fa.



Erdei fenyő
1. ábra



Vörös fenyő
2. ábra

A vázlat megírásával az első foglalkozás elméleti anyagával elkészültünk. A kö-
vetkező tennivaló az újabb fajták megjelölése, melyeknek külső tulajdonságaival
a legközelebbi foglalkozásra kell megismerkedni. A lombos fáknek első csoportját
vesszük: a tölgy-, a szelídgesztenye, a kőris-, a szil-, a bükk- és a gyertyánfa.

A módszer az előbbivel azonos: a tanulók kutatómunkájának tárgya a fák *külső*
ismertetőjegyei. A *belső jegyeket* a feldolgozás során ismét a nevelő tanítja megfelelő
szemléltetéssel egybekötve. Jó, ha a foglalkozást az előző alkalommal tanultak fel-
elevenítése vezeti be. Ha gyengébb csoporttal dolgozunk, fordítsunk különös gondot
a terhelés optimális mértékére. Ott esetleg kevesebb anyagmennyiséggel is beérhetjük.

Az első foglalkozáson elmondottak szerint itt is elkészítjük a feldolgozott ismer-
retanyag vázlatát:

HAZAI FAJTÁK

2. Lombos fák

Tölgyfa (3. ábra)

Levelei hosszúkasak, mélyen karéjosak. Kérge szürkésfekete, repedezett.

Szijácsa sárgásfehér, gesztje sárgásbarna. Belső sugarai szélesek, fája sok csersavat tar-
talmaz. Durva szerkezetű, jól hasadó, rugalmas, igen tartós fa. Kiváló tulajdonságai
miatt az ipar minden ágában használatos.

Szelídgesztenye

Levelei lándzsá alakúak, fűrészelvek. Kérge sima, szürke.

Szijácsa piszkosfehér, gesztje világosbarna. Fája hasonlít a tölgyhöz, de finomabb szövű. Jól hasadó, tartós, közepes keménységű fa. A bútorasztalosipar használja.

Kőrisfa (4. ábra)

Levelei szárnyaltak, páratlanok. Kérge fiatal korában sima, zöldes, később szürke, repedezett.

Szijácsa sárgásfehér, gesztje világosbarna. Kemény, szívós, nagyon rugalmas, nem nagyon tartós fa. Furnérfának használják.

Szilfa

Levelei hegyesek, oválisak, fűrészeltek. Kérge sötétszürke, repedezett.

Szijácsa sárgás, gesztje barna. Hasonlít a kőrisfához. Közepesen kemény, durva rostú, rugalmas, tartós fa. Jó anyag a bognároknak és hajóépítőknek.

Bükkfa

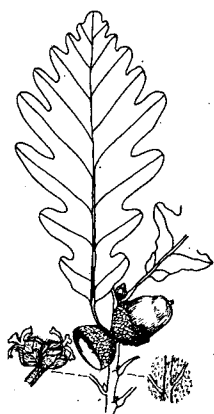
Levele ovális, sima szegélyű. Kérge sima, zöldesszürke.

Szijácsa fehér, pirosas árnyalattal. Fája nehéz, rugalmas, jól hasadó, szívós, jól megmunkálható. A hajlított bútorelemek alapanyaga. A faiparban nagyon elterjedt.

Gyertyánfa (5. ábra)

Levelei elliptikusak, fűrészeltek, hegyesek. Kérge sima, szürkészöld, törzse nem hengeres, évgűrűi hullámosak.

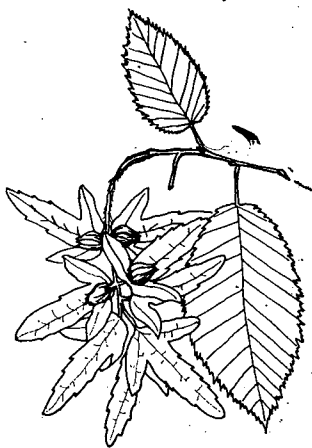
Szijácsa szürkésfehér, gesztje hasonló. Igen kemény, nehezen hasadó fa. Szerszámfának nagyon alkalmas. Szilárd.



Kocsántalan tölgy
3. ábra



Magas kőris
4. ábra



Közönséges gyertyán
5. ábra

A vázlat második része elméleti anyagunk további összefoglalása. Természetes, hogy ezen a foglalkozáson is kitűzzük a következő célokat. A hazai fafajták közül a lombos fák családjának újabb tagjait fogjuk keresni. Ezek lesznek: a juhar-, a dió-, a nyír-, az éger-, a hárs- és a nyárfa.

Tanulóink tehát a következő héten a fenti fák külső jegyeit kutatják a már meglevő forrásmunkákban. Kötelességüket szívesen teljesítik, hiszen most már őket is érdekli az ismeretsor befejezése, teljessége. Ezzel a közreműködéssel maguk is részeivé válnak az oktatási folyamatnak és ez a körülmény egy kicsit bennük is alkotás örömét kelti. Nem tartják tevékenységüket hiábavalónak, de nagy örömet jelent számukra, ha egy-egy lényeges mozzanat „felfedezésében” szerepelhetnek!

Ilyen előzmények után kerülhet sor a harmadik foglalkozásra, amikor is – az elsőhöz hasonlóan – gyermekeinkkel újra kikristályosítjuk azt az ismeretmennyiséget, amelyhez az egyik részt ők szolgáltatják otthoni kutatásuk eredményeként, a másik rész pedig előttük születik a tanár szemléltetése, magyarázata alapján. A tanításnak, az ismeretátadásnak ez a formája nem mondható megszokottnak. Sokan talán idegenkednek is tőle. Mégis azt kell mondanunk, hogy két szempontból is igen komoly előnyei vannak ennek a módszernek. Az egyik, hogy jelentős időmegtakarítással jár. A másik pedig az, hogy a gyermeket oly mértékben aktivizálja az új fogalmak megszerzése közben, amelyre eddig nem sok példát lehetne mondani. Az időmegtakarítás jelentőségét úgy érezzük nem kell különösen aláhúzni. A másik előnyt – pedagógus szemmel nézve a problémát – ugyancsak felesleges valami módon kiemelni. Ám e kétől túl van még egy rendkívül fontos mozzanat: az ilyen oktatási módszer alkalmazásával tanulóinkat szinte észrevétlenül rászoktatjuk a könyvek használatára, szeretetre! Úgy érezzük, hogy ez a tény nevelési-oktatási szempontból rendkívül jelentős!

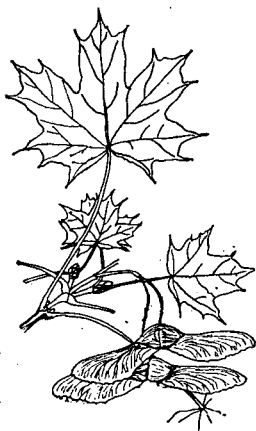
A harmadik foglalkozás vázlata a következő lesz:

HAZAI FAFAJTÁK

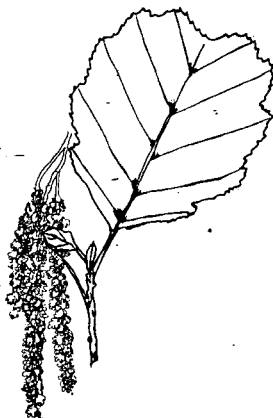
2. Lombos fák

Juharfa (6. ábra)

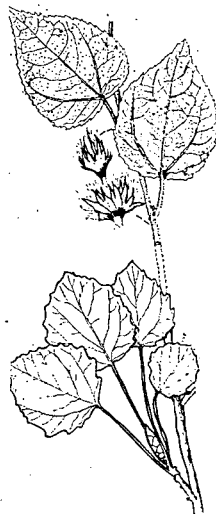
Levelei ötkaréjosak, nagyok és hegyesek. Kérge fekete, hosszirányban repedezett. Szíjácsa fehér színű. Középnéhez, nagyon sűrű szövetű, szívós fafajta. Nehezen hasad, hasítéka egyenletes. Jól munkálható, szépen pácolható, fényezhető. A bútorasztalosipar egyik legértékesebb fája.



Korai juhar
6. ábra



Enyves éger
7. ábra



Rezgő nyárfa
8. ábra

Diófa

Levelei nagyok, oválisak. Kérge szürke, hosszirányban barázdált. Szíjácsa szürkés, nagyon hajlékony és szívós. Gesztje szürkésbarna, gyakran sötét csíkokkal tarkított. Nehéz, kemény, rugalmas, jól hasadó fa. Megmunkálásra alkalmas. A bútorkészítés legértékesebb fája.

Nyírfa

Levelei rombusz alakúak, fűrészeltek. Kérge fehér, darabokban lefoszlik. Szíjácsa sárgásfehér. Könnyű, nagyon szívós fa. Puha, nehezen hasadó, nem tartós fajta. Könnyen befülled. Főleg rétegelt lemez készítésre használják.

Egerfa (7. ábra)

Levelei kerekék, egyenlőtlenül fogazottak. Kérge barnásfekete, barázdált.

Szijácsa sárgás, levegőn pirosasbarna. Könnyű, puha, jól hasadó fa. Nem vetemedik, nem rugalmas. Főleg bútorfának használják. Faragásra is alkalmas.

Hársfa

Levelei szív alakúak, fűrészeltek. Kérge fiatal korában sima, szürke, később sötétebb szürke és repedezett. Színe sárgás-pirosasfehér és jellegzetes édeskés illatú.

Nagyon puha, könnyű, rugalmas, eléggé szívós faféleség. Elsőrendű vakfa, vakfurnér, szobrász- és esztergályos-fa.

Nyárfa (8. ábra)

Levelei szív alakúak, fűrészeltek, hosszú kocsánnyal. A kérge fiatal korában sima, szürke. Később barázdált.

Fája sárgásfehér, néha szürkés. Bútorgyártásra, gyufagyártásra nagyon alkalmas.

Ezzel a mozzanattal az ismeretanyag kialakításának végére értünk. Ezen a foglalkozáson az új anyag mellett szerencsés eset, ha az előző órákon tanultakat is át tudtuk venni. Ha ez nem sikerült, egy újabb foglalkozásra kell beütemezni a tanult ismeretek elmélyítését. Ilyenkor már az összes fafajta szemléltető eszközei rendelkezésre állanak, hogy ezzel is megkönnyítsük a gyermekek számára a nem éppen rövid ismeretsor alaposabb rögzítését. A tervszerűen végrehajtott oktatási folyamatnak eredményesnek kell lennie. És ez az eredményesség elsősorban tanulóink tudatos munkavégzésében hozza meg gyümölcsét!



KELENDI GYULÁNÉ

Budapest

Olvasóvá nevelés a napközi otthonban

„Mit a művészet, tudomány
Csodálat, üdvöst hagy nyomán,
Adjuk meg e hazának azt
A hervadhatatlan szép tavaszt.”

Vörösmarty sorai kényszerítik a pedagógust, hogy számba vegye, hol állnak tanítványai a jóslat megvalósításában. Huszonöt főből álló napközis csoportomat ezért tettem én is mérlegre. Kiderült, hogy-

5 értelmiségi szülők gyermeke, otthon könyvtáruk van,

9 szakmunkás, aránylag jó anyagi körülmények között, könyvtáruk nincs, de néha vásárolnak könyvet,

11 segédmunkás, alkalmi munkás, többnyire rossz családi körülmények között, könyv nem szerepel életükben.

Érdekelt, milyen irányú könyvek kötik le 10–13 éves tanulóim figyelmét. Kedves olvasmányuk: Móra, Gárdonyi, Fekete István művei, indián történetek, lányok körében a „Pöttyös”-könyvek igen népszerűek. Többségük azonban keveset, alkalmilag olvas. Szülői értekezlet, családlátogatás alkalmával a szülők szívesen fogadják az ifjúsági irodalommal kapcsolatos tanácsokat.

A nevelési célok megvalósításában jelentős szerep hárul a napközire. Az iskola követelményrendszerét kiegészítve az otthon nevelő hatásait is pótolnia kell.

A nevelés egységes. Időnként mégis ki kell emelni egyes feladatokat, egyrészt, hogy önmagunkban *tudatosítsuk* a tennivalókat, másrészt, hogy azok közül a legfontosabbakat, legsürgősebbeket, a tanulók ismeretében határozhassuk meg. Csoportomban

ilyen központi feladat volt az *önművelés, az olvasás igényének felkeltése*, spontán érdeklődési körükből kiindulva annak *tervszerű fejlesztése*.

Nevelési feladataink sokszor a tanulók *önálló tanulásának*, iskolai feladataik elkészítésének *megszervezéséhez* kapcsolódnak. Ilyenkor ún. kiegészítő olvasmányokra irányítjuk a gyerekek figyelmét a fizika, kémia, földrajz, élővilág tananyagával kapcsolatban. Pl. az Élet és Tudomány, a Föld és Ég cikkeit olvastatjuk el velük. Segítségnyújthatunk nekik a *kötelező olvasmányok* feldolgozásához is. Mindenekelőtt meg kell értetnünk velük, hogy a kötelező nem mindig unalmas is egyben. Kiemelünk egy-egy izgalmas részletet, problémát belőlük. Megnézzük a róluk készült dia- vagy pergóképeket. Ez utóbbiaknál felismertetjük, hogy a látvány sohasem helyettesítheti az olvasás élményét. Gyakorlatban bevált, hogy a kötelező olvasmányt, vagy annak egy-egy részletét maguk a tanulók hangjátékszerűen rögzítették magnóra.

A hagyományos foglalkozási formák között heti egy alkalommal szerepel *kulturális program*. Ezeknek tartalmát a nevelő a gyerekekkel közösen tervezi meg és a hét folyamán a napi szabad idők alatt folyamatosan készülnek rájuk. Ritka alkalom azonban, hogy a csoport minden tagja aktív szerepet kaphat.

Célunk: *olvasó ifjúság nevelése*, ehhez viszont minden tanulóban érdeklődést kell keltenünk az irodalmi művek iránt, ismereteik és érzelmi világuk gyarapítása érdekében.

Első lépésként a pedagógus *tervszerű*, a tanulók számára viszont *spontánnak* tetsző kapcsolatokat teremt a gyerekek élményvilága és az irodalmi alkotások között. Hangulati és nevelési szituációk teremtenek módot erre. Tervszerű hatást szeretnénk gyakorolni rájuk, s ehhez egy vers vagy rövid elbeszélés felolvasása hatásosabb eszközt ad kezünkbe a hagyományos pedagógiai módszereknél. Móra Ferenc vagy Gárdonyi Géza írásai néha helyettünk meggyőzőbben beszélnek, ha igazmondásról, felelősségvállalásról, hétköznapi hőstettekről, vagy éppen fiúk-lányok kapcsolatáról esik szó.

Máskor látszólag minden külső ok nélkül olvasunk fel egy-egy rövid szemelvényt. Természetesen mi tudjuk az okát! A gyerekek olyan érzelmi, hangulati rezdüléseikhez kapcsolódunk, amelyeket esetleg épp az *időjárás* vált ki:

12

„A szél már őrjöngött, s a fák sikoltva verték össze ágaikat, a felhők már itt száguldottak, a nádas leborult a vízre, az öreg róka ész nélkül vágatott hazafelé, a bagoly hátat fordított kuckójában a világnak, a mocsár vizét a hideg rázta, s az éjszaka metszően szürke lett, mert millió tűzfogával marni kezdte a világot a hó...”

(Fekete István: Tél)

A napszak:

„Aranylanak a halvány ablakok...
Küzd a sugár a hamvazó sötétet,
fönn a tetőn sok vén kémény pöfékel,
a hősik messze selymesen ragyog.”

(Kosztolányi: Téli alkony)

vagy egy *nevelési probléma* váltott ki belőlük, pl.: Gárdonyi: Az Ablak c. elbeszélése. Ilyenkor rendszerint nemcsak gondolati, érzelmi hatással számolhatunk, foglalkozás után a tanulók megkérdezik, honnan vettük a részletet, s igyekeznek a teljes kötetet megszerezni és elolvasni.

Az alkalmi hatások mellett a kulturális foglalkozások keretében több lehetőség kínálkozik előre megtervezett teljes program megszervezésére is. A teljesség igénye nélkül szeretnék minél több lehetőséget bemutatni ezek közül, hogy tervezéskor változatosságra törekedhessünk.

Csoportomban hetente egyszer rendszeresen tartottunk *lapszemlét*. A gyerekek önállóan választottak maguknak egy-egy „szakterületet”. Az alsó tagozatban pl. egye-

sek folyamatosan figyelték a Kisdobos, a Pajtás számait. A felső tagozatban külön „szakemberei” voltak a Könyvtájékoztatónak, a Rádió Újságnak, az Élet és Tudománynak stb. Az előbbieket egy-egy érdekes könyvre vagy rádióműsorra hívták fel a csoport figyelmét, az utóbbiak időnként folyóiratuk érdekes cikkeit ismertették. Igen tanulságosak voltak ezek a beszámolók abból a szempontból, hogy a felkészülés során a tanulók megtanulták azt is, miképp kell egy változatos tartalmú folyóiratban eligazodniuk, belőle a közérdekű és a csoport életkorának megfelelő közleményeket kiválasztaniuk. Meg kell ismerkedniük a folyóiratok szerkesztési elveivel, az állandó rovatokkal stb. Így kritikai érzékük is fejlődik. Egyik csoportomban ilyen lapszemle keretében vetették fel a gyerekek, miért nem foglalkozik a Pajtás újság a napközi otthon életével. A felvetésből tettek születtek, levelet írtak a szerkesztőségnek, meglátogatták őket, és a látogatásról hamarosan színes riport látott világot az újságban.

Hasonló célokat szolgálnak a *könyvismertetések*. Ezekre a vállalkozó tanulókat a nevelőnek kell előkészítenie. Szempontjai között szerepel az író bemutatása, a „tartalmi” ismertetés, majd az ismertető véleménye a könyvről és egyes érdekes részek kiválasztása, bemutatása. A könyvek megkedveltetésére felhasználhatjuk a gyermekek gyűjtő szenvedélyét, egyik-másik csoportban valóságos könyvborító gyűjtési láz alakult ki. A tanulók természetesen elolvasták „a fülek szövegeit”, s nem egyet közülük a borító vezetett el egy-egy könyv elolvasásához, megszeretéséhez.

Különösen jelentős szerepet játszanak gyermekeink életében a *rendkívüli élmények*. Ezek közül többet önmaguk idéznek elő. Kedvelik a különböző kutató, nyomozó munkát. Lelkesedéssel kutatták fel környezetükben az írókra, tudósokra vonatkozó emléktáblákat. Kutatásuk közben megtudták, kik születtek, laktak vagy haltak meg lakóhelyükön, kiknek a szobrait láthatják, kiknek nevét őrzik az utcák. A legkisebb községtől a fővárosig minden napközi otthon számára kínálkozik ilyen lehetőség, legfeljebb a nagyobb helyeken a környezet határait kell szűkíteni, hogy szét ne szóródjék a gyerekek ideje és figyelme. Nem egy szülő kapcsolódott be ezekbe a kutatásokba. Családok vasárnapi programját sikerült így színesebbé, tartalmasabbá tenni. Gyermekeim szívesen keresték fel más városok, községek napközi otthonait levelükkel, hogy gyűjtött adataikat kicserélhessék.

Valamennyi csoport bekapcsolódhat a Móra Ferenc Könyvkiadó „Olvasónapló” pályázatába is, erre az évre épp most jelent meg az „Ezt olvastam” füzet 7. kiadása. Élőbbé teheti a pályázatot, ha egy-egy nagyobb csoport beszélgetésre hívja meg a szerkesztőket, ünnepélyes keretek között hirdetik ki az eredményeket.

Mindezek a formák *aktív kapcsolatot* teremtenek a gyerekek és a könyvek között. Fel kell figyelniük arra is, hogy növendékeink között akadnak olyanok, akik maguk is írnak, vagy előadóként szeretnének társaik elé lépni.

A *szövegmondó verseny* jó alkalom a gyerekek érdeklődési körének megismerése szempontjából. Fontos, hogy a részvétel, a szöveg kiválasztása önkéntes legyen! Csak az idő terjedelmét szorítsuk határok közé. 3–4 perc keretében rövid elbeszélés vagy regényrészlet leköti a csoport figyelmét, és egy alkalommal több szereplő meghallgatására kerülhet sor. Megfigyeltem, hogy az elődöntő után megnövekedett az érdeklődés, a jelentkezők száma. A középdöntő rangját növelte, hogy a zsüri tagjai más csoport tanulói voltak. A döntő ünnepélyes keretek között, nagyobb nyilvánosság előtt zajlott le. A bírálók között foglalt helyet a magyar tanár, aki a kimagasló eredményeket az iskolában a szakórán az egész osztály előtt méltatta.

Szavaló versenyek szervezésére különös belső kényszer indított. Diákéveim kedves versei gyermekeim hangján gépiesen, színtelenül szólaltak meg. Úgy gondolom, a napközi otthon pótolhatja az iskolában sajnálatos módon mellőzött irodalmi szakörök feladatát. Nagy segítséget kaptam ebben a KISZ irodalmi kör tagjaitól, akik

havonta közösen összeállított műsorral látogatták meg csoportomat. Nemcsak előadtak, hanem a szavalás művészi eszközeire oktatták is a gyerekeket. Segítették őket a versenyekre való felkészülésben. Győzteseink sikerrel szerepeltek az iskolai, majd a fővárosi kulturális seregszemlén is.

Szaktanárok, szülők *meghívott előadóként* szívesen kapcsolódtak be a csoport életébe. Ezek a programok új színt, változatosságot hoztak. Pótolták azokat az élményeket, amelyekben elsősorban időhiány miatt nem részesülhettek a gyerekek. Egy alkalommal Albert Schweitzerről hallottak előadást. Néhány nap múlva V. Miklós saját írását tette asztalomra, társai büszkén helyezték el a csoport krónikájában. Részlet Miklós Schweitzerhez írt leveléből: „Amikor Budapest utcáin néger diákokat látok, az jut eszembe: lehet, hogy éppen arról a vidékről jöttek, ahol az emberek életüket az Ön gyógyító kezének köszönhetik. Olvastam, hogy egy öreg néger panaszkodott Önnek: „rosszul aludtam az éjjel, mert tegnap nem jöttél el hozzám.” – Kiderült, hogy az orvoságnál is többet ért az ő számára az a kedvesség, amellyel minden betegét elárasztotta.”

A házon belüli színes programok azonban nem helyettesíthetik azokat a hatásokat, amelyek a napközi otthon megszokott falain túl új élményeket nyújtanak gyerekeink számára. Ezek az alkalmak ritkábbak és a helyi adottságok függvényei. – *A könyvtárlátogatás* azonban mindenhol megvalósítható. Maradandó emlék azoknak a tanulóknak, akik először találkoznak „igazi” könyvtárral, ahol a könyvtáros (a napközi vezető előzetes tájékoztatója alapján) ismerősként fogadja a gyerekeket. Életkoruknak, érdeklődésüknek megfelelő könyvekre hívja fel figyelmüket. A könyvtárak szívesen szerveznek író-olvasó találkozót napközisek számára.

A színházlátogatás élő kapcsolatot teremt a tv műsoraihoz szokott gyerekeknek a művek és színészek játéka között. Kevés az olyan színdarab, amely a tanulók irodalmi ízlését formálja, tehát gondos válogatásra van szükség. Különösen nehéz ez falvakban, ahova a Déryné Színház ritkán jut el, és műsorán ritkán szerepel ifjúságnak ajánlható darab.

Egyik csoportommal módunk volt megtekinteni egy színházi próbát, majd a mű bemutatását is. Néma csendben figyelték a próbán a rendező, a sűgő és a színészek munkáját. Erre ritkán nyílik alkalom, de a színház épületének belső tanulmányozása, rövid interjú a rendezővel városokban megvalósítható program.

Ha ezeket a lehetőségeket *tervszerűen, válogatva* megvalósítja a napközi vezető, akkor joggal teheti fel a kérdést, mikor megvalík csoportjától: Ment-e csoportom a könyvek által elébb?!



FÜGG TIBORNÉ
Hódmezővásárhely

Osztályfőnök az olvasóvá nevelésért

Egy évvel ezelőtt az Olvasó népert"-mozgalom jegyében megtartott ankéton az osztályfőnök szerepéről, feladatairól beszéltem az olvasóvá nevelésben. Beszámolómban a kezdeti elindulást, a problémákat, a tanulók körülményeit, az olvasás otthoni és iskolai feltételeit elemeztem. Most az eltelt egy év eredményeiről, problémáiról szeretnék szólni.

Iskolánkban hágyományai vannak az olvasóvá nevelésnek. Én az osztályfőnök munkájáról szólnék, akinek segítő, szervező munkája, tevékenysége döntő fontosságú

az olvasóvá nevelésben, nemcsak közvetlenül osztályon belül, hanem az iskola egészének célkitűzéseiben.

Egy évvel ezelőtt célul tűztem ki magam elé – többek között – a családi környezettel való kapcsolat kiépítését az olvasás kérdésében. Őszintén be kell vallanom, hogy e területen nem tudtam a várt eredményt elérni. Szabad időt kérésemre többet biztosítanak ugyan tanulóimnak, azonban munkámat többségükben közömbösen figyelik a szülők. Úgy érzem, valami ilyesféle szemlélet alakult ki: „Egyetértek, jó, amit csinál, csinálja csak, majd meglátjuk, mi lesz belőle.”

Egy nagyon rendes, lelkiismeretes, érdeklődő apukával beszélgettem nemrég terveimről. Ő úgy gondolja, mindent megad a gyermekének, amire szüksége van, de nem tud vele foglalkozni. Neki egyáltalán nincs ideje olvasni, bár szeretne. „A havi keresetből nem lehet megélni bőségesen, mellékkereset után kell nézni”... – természetesen a háromműszakos 8 órás munkaidő után. Ez a vélemény a család igényeinek növekedését, bővülő körét mutatja, de mi marad a gyerekekre? Amikor kiszámította a család átlagkeresetét, kiadásait, nem nagyon tudtam szólni. Igazat kellett adnom. Nem szeretnék elhamarkodott következtetéseket levonni, de osztályomban ez gyakori helyzet. Hajszolt, zilált, rendszertelen a családok élete.

Munkánkat elsősorban a közömbösség kíséri és nem a segítő érdeklődés. Több olyan tanuló van, ahol a szülők hathetenként kerülnek egy műszakba, közben leveleznek, üzengetnek egymásnak heteken keresztül.

Akik naponta a gyerekek között vagyunk tudjuk, tapasztaljuk, mekkora benünk a közlési igény, a beszélgetés vágya. Élményeiket, vágyaikat ott mondják el, ahol hallgatóra, értékelőre találnak, otthon erre – az előbb elmondott gondolatok alapján – kicsi idő jut. Feltennék itt egy kérdést, – bár nem egészen ide tartozik –: Számot vetettünk-e már azzal, hogy a családok hajszoaltsága, harca a percekért, fáradt közömbössége hogyan üt majd vissza az otthoni családi nevelésben? A problémákat mi, pedagógusok már érezzük (a tanulók elhanyagoltsága, néha 1–2 hetes fehérmű, érzelmi szegénység stb.).

Ezek a tapasztalatok készítettek arra, hogy olyan könyvtári órákat vezessek be hetente, ahol az osztálykönyvtárból nemcsak kölcsönözni lehet, hanem a véleményeket kicserélni, az élményekről beszámolni. Ez az osztályfőnököknek sokszoros elfoglaltságot jelent, de szükséges és érdemes. Ha ezt végiggondoljuk és hozzá még sok egyebet, akkor szinte képtelenségnek tűnik a hivatalosan biztosított egy óra óradvezmény.

Az eltelt egy év alatt azt tapasztaltam, hogy sokat és kedvvel olvasnak tanítványaim. Kezdetben könyvtárunk 87 kötetel indult, ma kb. 150 kötetünk van. Iskolai, könyvbizományos tanárunk rendszeresen hozza az ifjúsági könyveket, amelyeket a tanulók szívesen vásárolnak. Iskolánkban a magyar szaktanteremben havonta bemutatásra kerülnek az ajánlott könyvek, ezeket együttesen megnézzük. Ez az együttműködés és segítség sok lehetőséget biztosít számunkra. Úgy érzem, ha az általános iskolában nem sikerül a könyvet megszerettetnünk, akkor ez később sem fog sikerülni.

Az 1970-es tanévtől kezdve még egy kezdeményezésről számolhatok be. Hatfordulós 2 hetes pályázatot indítottunk osztályon belül.

Egyrészt minden hónapban a legjobb olvasónaplók értékelése megtörténik, másrészt megadott témákkal, jelígyen pályázni lehet havonta a könyvjutalmakért. Az elbíráló zsűri 8 tagból áll, minden őrsből 2–2 képviselővel. Eredményhirdetés kéthetenként. Az első forduló témái a következők voltak:

1. Ha téged bízna meg, miről írnál ifjúsági regényt?
2. Készíts önállóan könyvespolcot, otthon fellelhető anyagokból. Közöld a tervet, az anyagot és a méreteket!

3. Melyik regény szereplői tetszettek jobban, miért?

Az első fordulóra sok ügyes, lelkes, ötletes pályamunka érkezett. Az osztály tanulói kb. 65%-a küldött be pályamunkát, elosztva a témákat a három megadott kérdés között. A hatfordulós pályázati rendszer befejeződése után e munkákat részletesebben szeretném majd elemezni. Az első forduló után a kapott jutalomkönyveket a tanulók elolvasták és utána beadták az osztálykönyvtárba.

Itt kizárólag kezdeményezésekről szoltam és néhány akadályozó tényezőről. Befejezésül: amit nagyon szükségesnek érzek: a család érdeklődését, segítségét és több órakedvezményt az osztályfőnököknek. Feltételek nélkül – bármekkora is a lelkesedés és jó hozzáállás – hosszú távon, perspektivikusan nem várható eredményes munka.



BÉKÉS FERENC
Bonyhád

Az irodalom szerepe ifjúságunk életében

A könyv, az újság, a folyóirat hozzájárul a szabad idő helyes kitöltéséhez, megteremti a felnőtt korban való művelődés lehetőségét, megkönnyíti az egyes tantárgyak tanítását, szélesíti az olvasó látókörét. Az ember életében azonban ezen túl is felmérhetetlen a jelentősége a nyomtatott szónak. A jól megírt könyv, a lényegyet megragadó újságcikk érzelmileg sem hagyja közömbösen az olvasót. Gondolati és érzelmi hatása hozzájárul a meggyőződés formálásához, s ezen keresztül helyes cselekvésre is indít. Mindez az ifjúság életében fokozottabb mértékben jelentkezik, s így a nevelőmunkát teheti hatékonyabbá.

A hatás azonban csak akkor jelentkezik, ha a gyermekek, a fiatalok valóban olvasnak. Nemcsak 1—1 könyvet! Hanem szívesen és szenvedélyesen, rendszeresen és elmélyülten. Tapasztalatunk szerint tanulóink 60%-a érzi és tudja, hogy az olvasás jó dolog, s tudja, hogy rendszeresen kell olvasnia. Az olvasásnak azonban nagy konkurrenciája a televízió. Talán helyes lenne úgy mondani, hogy jelenleg még nagy konkurrenciája a televízió. Nem azért, mert pótolja az olvasást, hanem azért, mert elveszi az időt az olvasástól. Az ifjúság, de a felnőttek is nehezen vonják ki magukat a televízió hatása alól. A televízió ugyanis kész képet ad. Nem kell fáradozni a kép megalkotásával. Nincs szükség erőfeszítésre, aktivitásra. Egyelőre még ez a helyzet, de eljön az idő, amikor a televízió éppen serkenteni fog a fokozottabb olvasásra. Ennek már ma is vannak jelei. A könyvesboltok, a könyvtárak már jelzik, hogy egy-egy adás után mennyire keresnek valamilyen művet az emberek. Ez azonban még nem általános, s talán még erős az elvonó hatás. Iskolánk két 7. osztályának adatai alapján nyugodtan állíthatjuk, hogy az olvasási igény jelen van. Tanulóink beiratkoznak a könyvtárba. Az olvasási helyzet azonban nem ilyen rózsás. Ezt még akkor is meg kell állapítani, ha a vizsgálódásunk időpontjában a két osztály tanulóinak 91%-a olvas valamilyen könyvet. Azonban a „forgási sebességgel” nem lehetünk elégedettek. Amikor az olvasott könyvek után érdeklődünk, a tanulók 36%-a 5-nél több olvasott könyvet sorolt fel percek alatt, 47%-a ugyanakkor csak 3—5 könyvet. Amikor azonban azt kerestük, hogy milyen időközben keresik fel a könyvtárat, s kölcsönöznek könyvet, akkor kiderült, hogy az olvasó gyermekek 47%-a egy héten belül vette ki könyvét a könyvtárból, 27%-a a tanulóknak egy hónapon belül kerül a könyvtárba. A többi olvasó csak az elmúlt tanévben! Pedig közben volt a nyár, amelynek programjából nem szabadna hiányozni az olvasásnak!

Ha iskolai könyvtárunk forgalmát vizsgáljuk, is találunk elgondolkodásra anyagot. Még akkor is, ha tudjuk, hogy a könyvtár rendezés alatt áll, s ez némi nehézséget jelent a kölcsönzésben. A kérdéses tanulók 44%-a még nem használta az iskolai könyvtárat. Még akkor is elgondolkodtató ez az arány, ha szinte minden tanulóknak van saját kis könyvtára. És nem is akármilyen könyvtára! A gyermekek 70%-a 20-nál több saját könyvvel rendelkezik. Ezek a könyvtárak felölelik a kötelező olvasmányok 80%-át, s az ajánlott könyvek 50%-át. Ilyen ellátottság mellett is szerepet kellene kapnia az iskolai könyvtárnak! Hisz állománya korszerű, nagyon sok érdekes mű kínálkozik elolvasásra. A nagyon zsúfolt elhelyezés, a korlátozott mozgási lehetőség akadályozza a kölcsönzést. A gyermekek nem lapozhatják végig a köny-

veket (nem is férnek hozzá), csak az állandó könyvkiállítás alapján tájékozódhatnak a könyvtári állományról.

A két osztály tanulóinak 50%-a naponta olvas. Vannak közöttük, akik rendszeresen este, de vannak, akik akkor olvasnak, amikor „ráérnek”. Az utóbbiak talán szenvedélyesebben olvasók. Hogy kik a nem olvasók? — Azt vélné az ember, hogy a gyengébb olvasási készséggel rendelkezők. Így nem lehet általánosítani. A szakfelügyelő véleménye szerint alig van olyan gyermek, akit a technikai készség alacsony volta akadályozna az olvasásban. Hiányzik azonban az olvasás szeretete. Az érdeklődés, az olvasási igény nem elég fejlett. Ezért nem jut a könyv megfelelő szerephez a tanulók egy részénél. Szerepet játszik azonban az akarat abban is, hogy milyen hosszú ideig bírkozik egy-egy könyvvel az olvasni nem szerető. Ezért fontos a könyv terjedelmét is megnézni, amikor olvasásra ajánljuk egyik-másik pajtásnak.

A vizsgált osztályban a tanulók 47%-a éppen a kötelező olvasmányok valamelyikét, 8%-a az ajánlott olvasmányokat olvasta az ellenőrzés időszakában. A fennmaradók közül 20%-a mai tárgyú, a többi egyéb könyvvel foglalkozott. Az utóbbi csoportban szerepel Dumas: Kaméliás hölgy című műve, de szerepel May: Winnetou című könyve is.

Az olvasottak az erkölcsi normák kialakításához, a meggyőződés formálásához hozzájárulnak. Különösen a humanitás, az emberszeretet, a hazaszeretet, a barátság érzése kap nagyon sokat az olvasott művek alapján, de a képzelet fejlesztése, a helytállásra, bátorságra nevelés is támaszkodhat az olvasottakra. Az osztályfőnöki órákon kitűnően felhasználható Az igazi barátság, Az ifjúság élete, A szocialista hazafiság, A magunk és mások munkájának és magatartásának helyes bírálata, Az erős akarat, Az udvariasság és grombaság c. témakörök feldolgozásánál. Elemezhető tényanyag, de hasonló példánk felsorolását is megkönnyítheti a két hetedik osztályban az olvasott művekre való hivatkozás. A kötelező olvasmányokon kívül Mikszáth K.: A beszélő köntös, a Cooper, néhány May és Dékány, illetve a Pöttyös-sorozat egy-két könyve, és az előző évek ajánlott olvasmányai azok, amelyekre hivatkozva, az osztály nagyobb felét mozgítani lehet. Sok tanuló kedvenc olvasmányai közé tartoznak Fekete István írásai és az útleírások. Így az ezekkel való munka is aktivizál.

Az olvasott könyvek összességét tekintve kitűnik, hogy a mai tárgyú művek körét, illetve azoknak a műveknek a sorát kellene szélesíteni, amelyek a mához vezetnek. Nemcsak a könyvkiadásunknak kellene ennek érdekében sokat tenni, hanem nekünk nevelőknek hatásosabban kellene befolyásolni az olvasást. Számos órán ajánlunk könyvet a tanulóknak, be is mutatjuk azokat, nem egyszer felhívjuk figyelmüket azok olvasására. Mindez azonban nem jár kellő hatással. Ezt bizonyítja az a tény, hogy a vizsgált időszakban, a kötelező és ajánlott irodalomon kívül, egyetlen olyan mű sem szerepelt az éppen olvasott könyvek között, amelyet a tanítási órán ajánlott valamelyik szaktanár. De erről tanúskodnak azok az adatok is, amelyek megmutatják, ki segíti az olvasmányok kiválasztását.

A 7. osztályos tanulók 85%-ban azt állítják, hogy maguk választják ki olvasnivalójukat. Erre a tényre akkor is fel kell figyelni, ha tudjuk, hogy ez az esetek zömében csak a közvetlen megválasztást jelenti. (A tanuló önállóságát, saját személyének fontosságát bizonyítja, illetve a megválasztást leszűkíti a könyv leemelésére, kilököcsönzésére.) A nyilatkozatok azonban figyelmeztetők számunkra. A vezető nevelési tényező javaslata nem ivódik elég mélyen a tudatba, a mi általunk javasolt művek ezért nem akkor hatnak, amikor a nevelési folyamatban szükség lenne hatásukra. Egyes esetekben ezért nem maradandó a hatásuk. — De talán azt is meg kellene nézni, hogy az általunk ajánlott könyvek elég nagy élményt jelentenek-e tanulóinknak! Vizsgálunk kellene, hogy éppen a mi gyermekeinknek válogatjuk-e az ajánlásra kerülő műveket!

Előtérbe tolakszik még egy probléma. A könyvajánlásunk elég hatékony-e? (Bemutatjuk-e a könyvet? — Ismertetünk-e részletet belőle? — Hozzáférhetővé tesszük-e?) — Mindenképpen többet kellene az általunk ajánlott könyvek mondanivalójával foglalkozni. Ismételtlen utalni kellene az általunk ajánlott könyvre, esetleg a szaktárgyi órán, egy-egy anyagrész feldolgozásánál, vagy az ismétlések során szerepet kellene juttatni a műnek, egy-egy részletének. — Nincsen szó arról, hogy olyan mértékben tárgyaljuk meg a könyveket, mint a kötelező vagy ajánlott olvasmányokat, de a rendelkezésünkre álló időt, ügyes szervezéssel, talán hatékonyabban értékesíthetjük. Kitűnően bevált, hogy a szakköri munka során beszélük meg az ajánlott könyvek mondanivalóját, a szakköri munkával összefüggő részletet. Az osztályfőnöki órák zöme kínál alkalmat a hivatkozásra, az elemzésre, a megerősítésre, erkölcsi normák alátámasztására, a meggyőződés alakítására a kijelölt könyvek, vagy csak könyvrészletek felhasználására. — Nem kell mindig az egész művet ajánlani. Egy-egy fejezet, vagy még kisebb rész elolvasása nemcsak a célunkat segíti, hanem kedvet ébreszt az egész elolvasására is.

A céljaink elérését támogató művekkel való foglalkozás nemcsak az olvasási kedvet növelheti, s nevelhet olvasóvá, hanem sok-sok tévedést, helytelen következtetést, felszínes ítéletet, túlzások meggyökereztetését előzheti meg. Pl.: a hősies kalandosság keresése egyszerűsítésre,

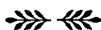
sematizálásra vezethet. Gyermkeink nem láthatják a mozgó rugókat, nem fedezhetik fel, hogy egy-egy feladat megoldása, milyen felkészülést, milyen szívós, sokszor a fél életet lefoglaló tanulást követelte.

Az olvasott könyvek skálájának szélesítése más okból is kívánatos. Ennek a két osztálynak a tanulói 57%-ban „izgalmas, háborús, kalandos, indiános” könyvet szeretnek olvasni. Ezt az életkori sajátosság indokolja. De: kalandos, izgalmas lehet a nem „harcos” könyv is! — A földrajzi leírás, a természetrajzi mű, mai életből vett témájú elbeszélés is lehet „izgalmas”. A teljes személyiség fejlesztése érdekében is szélesíteni kell az olvasottak körét.

Örvendetes, s ezt a tényt hasznosítani is kell, hogy számos tanuló egy-egy könyvet kétszer is elolvas. Különösen az Egri csillagok-ról mondják el az ismételt elolvasás tényét. Találunk már olyan gyermeket, aki A Pál utcai fiúk c. művet 13-szor olvasta el. Úgyeszen indokolják a kényszeri olvasást. (Olyan megható volt. — A hőst megszerettem stb.) Fel kell figyelni azonban arra is, hogy néha azért olvassa el másodszor, „mert nem volt más könyve”. (Olyan könyve, amely érdekelt volna, amelynek az olvasása hasonló izgalmat, feszültséget ígért volna részére.)

Mindebből az osztályfőnök (de az egész tantestület is) a következőre irányíthatja figyelmét:

- a) személyre bontottan kellene tudni, mit olvasnak a tanulók. Így kellő időben, kellő tapintattal irányíthatjuk olvasásukat.
- b) a szülőknak nagyobb támogatást kell kapni a könyvvásárláshoz. (Itt lenne szerepe az iskolai könyvtárterjesztésnek!)
- c) Nemcsak az egyének és az osztálynak kell könyvet ajánlani, hanem egy-egy órának, csoportnak is.
- d) Minél gyakrabban utalunk az általunk ajánlott könyvre. Esetleg rendezzünk vetélkedőt egy-egy műből. (A műsorok kérdését is segíti megoldani!)
- e) Az iskolai könyvtárakban minél előbb valósítsuk meg a szabadpolcos elhelyezést, hogy a könyvvállomány élővé váljon.



CZIMBALMOS ANDRÁSÉ
Szombathely, Tanítóképző Intézet

Az iskolai ifjúsági könyvtár szerepe a pedagógiai munka korszerűsítésében

Az olvasás és az iskolai könyvtárügy szempontjából egyaránt kulcsfontosságú gyakorló iskolai könyvtárak fejlesztése valamennyi pedagógusképző intézmény sürgető megoldást követelő problémái közé tartozik. Az olvasásra, a könyv- és könyvtárhasználatra nevelés fontosságának felismerését és módszereinek ismeretét minden pedagógusban ki kell alakítani, hiszen csak így lehet az általános iskola alsó tagozatának alapozó hatását tovább erősíteni.

A személyi és tárgyi feltételek biztosításának megoldatlansága ellenére a gyakorló iskolai könyvtárak egy része — a pedagógusok és a könyvtárosok közös erőfeszítése révén — hatékonyabban működik, mint iskolai könyvtáraink túlnyomó többsége, s némi szerepet játszik — ha korlátozott mértékben is — a hallgatók képzésében. A továbbiakban ilyen erőfeszítésről szeretnék én is beszámolni, s beszámolómmal is erősíteni az iskolai könyvtárügy problémáinak megoldását kereső és sürgető törekvéseket.

A TANULÓI KÖNYVTÁR ELHELYEZÉSE

A SZOMBATHELYI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET GYAKORLÓ ISKOLÁJÁBAN

A gyakorló iskola 1965-ben új, modern épületet kapott. Az iskolai épülettervezési irányelvek sokszor emlegetett hiányossága itt is érvényesítette negatív hatását: kimaradt a külön könyvtárhelyiség.

Az új épületbe költözés utáni első években a tanulói és a nevelői könyvtár egy, a tanári szobából nyíló, kis alapterületű nevelői szobában kapott helyett. Ebben a kis, kb 15 m² alapterületű helyiségben legfeljebb 5—600 kötet fért el, olvasóasztalok és székek elhelyezésére már gondolni sem lehetett. A kis alapterületen túl a könyvtárhasználatot rendkívül gátolta, hogy csak a tanári szobán keresztül lehetett megközelíteni.

Ezenkívül csupán egyetlen helyiség könyvtári célú igénybevétele jöhetett számba, az alig nagyobb (18 m²) alapterületű, de külön bejáratú szülői fogadó. Ezért 1968 februárjában — a nevelői könyvtárat az eredeti helyén hagyva — a tanulói könyvtárat átköltöztettük a szülői fogadóba, és szabadpolcosan, a helybenolvasás, a lapozgatás lehetőségét is megteremtve rendeztük be.

A KÖNYVTÁR KEZELÉSE

Az 5000 köteten aluli könyvtárral rendelkező iskolákhoz hasonlóan, nekünk sincs lehetőségünk arra, hogy a könyvtári munkát vállaló pedagógust órákedvezményben vagy díjazásban részesítsük. Ilyen lehetőség híján felmértük, hogyan tudnánk több személy bekapcsolásával némileg hatékonyabbá tenni a könyvtár működését. Az intézetünkben folyó népművelő-könyvtáros képzés viszonylag szerencsés megoldásra adott lehetőséget.

Az 1967—68-as tanév második félévében — amikor éppen a gyermekkönyvtári munka szerepelt a II. éves tananyagban — a gyakorlati képzés keretében elrendeztük az új helyiségben a könyvtár állományát és elkészítettük a meglevő állományról a katalógusokat. Ugyanekkor rendszeres — a kötelező gyakorlaton túli — olvasószolgálati munkára jelentkezett 2 második éves hallgató. A következő tanévtől kezdődően évenként 4—5 másodéves hallgató kapcsolódott be a munkába. A könyvtár heti négy kölcsönzési napon 1—1 órás nyitvatartási idővel működik, s egy másod- és egy harmadéves együtt látja el a szolgálatot. A hallgatók vállalása azonban heti 2 óra, ezért a kölcsönzésen túli időt a raktári rend helyreállítására, a kölcsönzési statisztikai adatok elkészítésére és elemzésére, az állomány fejlesztésével kapcsolatos vizsgálódásra, az újonnan beszerzett állomány feltárására, az igénykeltő tevékenység megtervezésére és lebonyolítására, valamint esetenként csoportos foglalkozások tartására fordítjuk. Munkájukat tanári irányítás mellett végzik.

Ilyen mértékű hallgatói közreműködés mellett mód nyílt arra, hogy a pedagógus-könyvtáros tevékenységi körét módosítsuk. Feladatait ezért a következőkben jelöltük meg:

1. Kezeli a tanulói könyvtártól különválasztott nevelői könyvtárat.
2. Folyamatosan figyelemmel kíséri az iskolai munkával kapcsolatos szakirodalmi és gyermekirodalmi igényeket.
3. Irányító munkával biztosítja, hogy a tanulói könyvtárban folyó olvasószolgálati munka megfelelően a gyakorlóiskolai oktató-nevelő munka szükségleteinek és a gyermekek életkori sajátosságainak.
4. Alkalmanként — főként a gyakorlóiskolai nevelők számára, de az olvasószolgálati munkát végző hallgatók akadályoztatása esetén a tanulók számára is — ellátja a tanulói könyvtárban az olvasószolgálati munkát.
5. A szükségletek és az igények ismeretében segíti az intézeti könyvtár állománygyarapító munkáját. (A tanító- és óvónőképző intézetekben ugyanis az intézeti könyvtár gyarapítja, veszi leltárba és adja át letétként az állományt a gyakorlóiskolai könyvtárnak, illetve a gyakorlóóvodának, ha ott van kihelyezett állomány.)
6. Beszámol a gyakorlóiskola vezetőjének és pedagógus kollektívájának a könyvtár működésével kapcsolatos kérdésekről.
7. Irányító és ellenőrző tevékenység útján gondoskodik az állomány megőrzéséről.

A pedagógus-könyvtárosnak tehát olyan irányító munkát kell végeznie, hogy az iskolai és a könyvtári munka között minél szorosabb kapcsolat alakulhasson ki, hogy a két tevékenység egymást erősítve valósulhasson meg. Mivel a munkát vállaló pedagógus könyvtári szakismeretekkel nem rendelkezik, irányító munkájához az Intézet könyvtáros szakcsoportjának egyik tanára nyújt rendszeres szakmai segítséget.

A jelentős számú közreműködő segítségével tehát sikerült heti 4 órai könyvtárhasználati lehetőséget teremteni a tanulók számára és megtettük az első lépéseket az oktató-nevelő és a könyvtári munka kapcsolatának kialakítása terén. Ezzel már tettünk valamit azért is, hogy a gyakorlóiskolában hospitáló és gyakorló tanítást végző tanító szakos hallgatók megfigyelhessék a pedagógiai és a könyvtári munka összekapcsolásának és a tanóra keretében végzett olvasásra nevelésnek a módszereit.

Az 1969/70-es tanév második félévétől kezdődően még tovább akarunk lépni. Az intézeti és a gyakorlóiskolai pedagógusok közös egyetértésével bevezettük a tanító szakos hallgatók kötelező *könyvtári hospitálását*: minden másod- és harmadéves hallgató félévenként 1—1 alkalommal részt vesz a gyakorlóiskolai könyvtár olvasószolgálati munkájában.

A hospitálás bevezetése és kötelezővé tétele előtt a gyakorlóiskolai könyvtári munkába csak azok a tanító szakos hallgatók kapcsolódtak be, akik fakultatív *könyvtári szakkörre* jelentkeztek. A fakultatív szakkör két éve indult be. A harmadéves hallgatók közül 23 fő

(az évfolyam 30%-a), a másodévesek közül 5 fő (az évfolyam 8%-a) jelentkezett a szakkörbe. A fakultatív szakköri keret a szemléletalakításon túl lehetőséget nyújt a rendszerezett könyvtári szakismeretnyújtásra is, de nem hat valamennyi hallgatóra. A kötelező hospitálás bevezetésétől a szemléletalakulás terén várunk eredményeket.

A KÖNYVTÁR ÁLLOMÁNYA

A gyakorlóiskolának korábban átadott állományt az átszervezéskor átvizsgáltuk. A rongált és az életkori sajátosságoknak meg nem felelő művek kivonása után 450 kötetet helyeztünk el az új helyiségben. Ezen az állományon kívül az Intézeti Könyvtárban még kb. 1500 kötetnyi gyermek- és ifjúsági irodalmi gyűjtemény volt, amely a gyakorlóiskolai nevelők és a tanító szakos hallgatók kölcsönzésére szolgált. Ebből az anyagból csak azokat a műveket vihettük át a gyakorlóiskolai könyvtárba, amelyeket az ott tanító nevelők és a tanulók számára nélkülözhetetlennek tartottunk. A tanító szakos hallgatók gyermek- és ifjúsági irodalmi ajánlott és kötelező olvasmányai között jelentős számban szerepelnek a 10 évnél idősebb gyermekek számára kiadott ifjúsági művek is, s ezt az irodalmat a kis alapterületű tanulói könyvtárban csak az olvasóövezet megszüntetése árán tudtuk volna elhelyezni. A helyiség szűkossége miatt ezért egyelőre csak a gyakorlóiskolai nevelők és a kisiskolások szükségleteit tarthattuk az állománykialakításkor szem előtt. Nem mondhatunk le azonban arról, hogy a tanulói könyvtár olyan helyiséget kapjon a jövőben, amely a tanító szakos hallgatók rendszeres könyvtárhasználatára is lehetőséget ad. Ez a kölcsönzési forma — még a hospitálás bevezetése mellett is — megerősítő szerepet játszhatna a gyermekirodalom ismerete terén.

A helyproblémák miatt tehát csak 388 kötettel növeltük a tanulói könyvtár 450 kötetes induló állományát. A 838 kötet 1969. december 31-ig — nem egészen 2 év alatt — 1275 kötetre növekedett. Így a közel 300-as tanulói létszám mellett az 1 tanulóra eső kötettség meghaladja a 4 kötetet, amely kétszerese az 1968/69-es tanévvégi országos átlagnak*, de amely ugyanakkor megegyezik az általános iskolai tanulók jelenleg elérendőnek tartott könyvellátottsági mutatójával**.

Az eddig létesített iskolai könyvtárak általában tantárgyi csoportosításban rendezték az állományukat. Gyakorlóiskolánkban csak alsó tagozatos gyermekek tanulnak, így a tantárgyi csoportok kialakítása külön problémát jelentene. Anyagunkat a közművelődési könyvtárakban meghonosodott műfaji-tematikus csoportosításban rendeztük két megfontolás miatt. Egyrészt a tantárgyakhoz kapcsolódó könyvv kiválasztásra, ajánlásra rendelkezésre áll egy jól szerkesztett és folyamatosan kiegészíthető ajánló bibliográfia (a Legkisebbek olvasmányai), amelyet az Országos Pedagógiai Könyvtár adott ki. A műfaji-tematikus elrendezés választásának másik oka, hogy az iskolai könyvtárnak nemcsak az olvasás megszerettetésében, a tanulás és a tanítás segítésében szántunk szerepet, hanem úgy láttuk, hogy a könyvtárhasználatra való nevelést azzal is segítjük, hogy az azonos elrendezési elvek alkalmazásával megkönnyítjük az iskolai és a közművelődési könyvtár egyidejű használatát.

Az 1275 kötetes állomány műfaji-tematikus megoszlása a következő: Szépirodalom 90%; ebből mesékönny 26%, képeskönyv 15%, állattörténet 7%, gyermekvilág 15%, kalandos történet 9%, monda, történelmi elbeszélés 2%, vegyes tárgyú elbeszélés-gyűjtemény 6%, versek 10%.

Ismeretterjesztő irodalom 10%.

A fenti állományból 40—80 kötetes kis letéteket helyeztünk el az I. és a II. osztályokban és a napközi helyiségeiben. Az osztálykönyvtárak létesítésével elsősorban a tanórán folyó oktató-nevelő munkát akartuk segíteni, de ezeknek a kis letéteknek olyan szerepet is szánunk, hogy a könyvtárba járástól esetleg még húzódó kisiskolásokat elindítsuk az első kölcsönzések útján. Az osztályokba és a napközikekbe kihelyezett könyvállomány 383 kötet, amelynek időnkénti cseréjéről és frissítéséről gondoskodunk.

A gyermekek tájékozódását, könyvválasztását tematikus képes albumsorozat és képes választólappal tagolt cédulakatalógus segíti. A katalógusokat a hallgatók készítették el. A kölcsönzési idő alatt gyakran találunk módot arra, hogy a katalógushasználatot megismertessük és megkedveltessük a gyerekekkel.

Még nagyon kis számú kézikönyvtárba való anyagunk van a (Gyermekenciklopédia kötetei, a Képes történelem sorozat stb.). A kézikönyvtár kialakítását és fejlesztését a jövőben tervezzük.

* Az iskolai könyvtárak legújabb statisztikai adatai. Általános iskolák. = Könyv és Nevelés. 1969. 4—5. sz. 36. l.

** Arató Ferenc: I. m. 25. l.

OLVASÓSZOLGÁLATI MUNKA

A rendszeres könyvtári szolgálat 1968 április közepén indult meg. A könyvtár igénybevételenek alakulását az alábbi statisztikai táblázattal szeretném szemléltetni.

Tanév	Beiratkozó	Látogatások száma	Kölcsönzött kötetszám
1967/68			
1968. IV—V. hó	41 fő	119	186 kötet
1968/69			
1968. IX—XII. hó	79 fő	285	582 kötet
1969. I—VI. hó	36 fő	468	842 kötet
Összesen:	115 fő	753	1424 kötet
1969/70			
1969. IX—XII. hó	85 fő	383	850 kötet

A statisztikai adatok világosan mutatják a könyvtárhasználat és az olvasás iránti igény egyenletes növekedését. Amíg az 1968/69-es tanévben 1 beiratkozóra 12 kötet évi kölcsönzés esik, e tanévben már egy félév alatt 10 kötet az 1 beiratkozóra eső kölcsönzési átlag.

Az olvasás és a tanulmányi eredmények alakulásának vizsgálhatósága érdekében a tanulók kölcsönzéseit feljegyezzük a személyi lapjukra.

A tanulói érdeklődés vizsgálatához műfaji-tematikus bontású kölcsönzési statisztikát készítünk. Ennek a statisztikának a tanulságait állománygyarapító munkánkban is hasznosítjuk. A jelenlegi állomány és az eddigi kölcsönzések megoszlásának összehasonlítására az alábbi táblázat ad lehetőséget:

	az állomány műfaji-tematikus megoszlása		a kölcsönzések	
	1969. dec. 31-én	az 1968/69-es az 1969/70-es tanév tanévben első felében		
meseskönyv	26%	25%	21%	
képeskönyv	15%	16%	21%	
állattörténet	7%	7%	13%	
gyermekvilág	15%	11%	10%	
kalandos történet	9%	15%	10%	
monda, történelmi elbeszélés	2%	4%	4%	
vegyes tárgyú elbeszélés-gyűjtemény	6%	3%	3%	
versek	10%	9%	9%	
ismeretterjesztő irodalom	10%	10%	9%	

Eddig készített statisztikánk nem tartalmazza a helybenolvasókra és a helyben olvasott kötetekre, valamint az osztálykönyvtárak és a napköziben elhelyezett letétek használatára vonatkozó adatokat. Megfigyeléseink szerint a kölcsönzési idő alatti helybenolvasás és az egyes napközis csoportok letéteinek használata megközelíti a kölcsönzés számadatait, ezért ennek a felmérését és feljegyzését is tervbe vettük.

A rendszeres nyitvatartáson kívül hallgatónk néhány alkalommal csoportos foglalkozást is tartottak. Az 1968/69-es tanévben a II. éves népművelés-könyvtár szakos hallgatók a gyakorlati képzés keretében olvasás és környezetismereti órákhoz kapcsolódva tartottak könyvismertető foglalkozást. Egy-egy foglalkozást 3—4 hallgató vezetett le. Az évfolyam többi hallgatója számára ipari televíziós közvetítéssel tettük lehetővé a foglalkozások tartalmának, módszereinek és hatásának megfigyelését.

Az 1969/70-es tanév első félévében — tanító szakos könyvtári szakköri tagok közreműködésével — a könyvtárat vezető hallgatók az elsős és a másodikos napközis csoportok számára rendeztek mesélő versenyt, illetve műsoros délutánt.

A mesemondó versenyt a II. osztályos napközi nevelője kezdeményezte. A megszervezés-kor azt tartottuk szem előtt, hogy a foglalkozásnak nem az a célja, hogy a legtehetségesebb tanulók számára szereplési lehetőséget biztosítson, hanem a versennyel éppen az olvasás iránti kedv erősítését, az olvasási készség és a tartalmi-esztétikai megértés képességének a fejlesztését akartuk szolgálni. A versenyt ipari televízió keresztül megnézte az I. osztályos napközis csoport is.

Műsoros délutánunkat a legkiválóbb gyermekírók téli témájú verseiből, meséiből szerkesztettük. A műsorban az intézeti irodalmi színpad tagjai működtek közre, de 1 első és 1 második tanuló is szerepelt 1—1 rövid verssel.

„Jelenleg már az a helyzet, hogy a könyvtárszolgálat fejlődése meghódította a pedagógusokat, s közel áll ahhoz, hogy az iskolai könyvtárnak az iskola szívévé való átalakításával az iskola minden egyéb tevékenysége ettől nyerje fényét s ennek sugárzását továbbítsa”, írta le 1957-ben Ranganathan, India nagy könyvtartudósa. A kíváncsú fejlesztéshez azonban kevés a szándék, a lelkesedés és a társadalmi munkában megoldható időráfordítás, ehhez az irányítószervek hatékony — átfogó és szervezett elvi, módszertani és anyagi — támogatására van szükség.



DR. ZUKOVITS IMRE
Tanárképző Főiskola, Pécs

A didaktikai algoritmusok leírásának módszerei

A gondolati tevékenység és a cselekvés szerves egységének megvalósítása érdekében iskolai oktatásunkban egyre gyakrabban kerül alkalmazásra a *programozott jellegű tanítás*.

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében nagy jelentőségű elágazások programok készítésére eredményesen használhatjuk fel a *Ljapunov* által bevezetett *szimbolikus algoritmust*, amelyet a szakirodalomban igen gyakran „*operátor-sémának*” neveznek.

Ennek a leírási módnak a lényege:

a) A tevékenységet elemi műveletek sorára bontjuk. Az elemi műveleteket operátoroknak nevezzük.

Jelölésük: A, B, C... betűkkel történik.

b) Meghatározzuk a tevékenység feltételeit, az ún. *logikai feltételeket*, amelyeket: a, b, c, ... vagy, P_1, P_2, P_3 ... betűkkel jelölhetjük.

c) Kidolgozzuk a feltételek ellenőrzésének és a műveletek végrehajtásának sorrendjét. Vagyis elkészítjük a *logikai sémát*, az *operátor-sémát*, amely nem más, mint a cselekvési folyamat variációit szimbolizáló utasítás, illetve program.

Tehát a *szimbolikus algoritmus* összetevői:

1. A *logikai feltételek*. Jelölés: a, b, c, ... vagy P_1, P_2, P_3 ...

2. Az *operátorok*. Jelölés: A, B, C...

3. A *logikai séma*, *operátor-séma*.

Konkrét példán szemlélterve ennek a leírási módnak a használatát:

Az iskolai gyakorlati foglalkozások műhelytermjeiben alapvető követelmény, hogy a különböző elektromos eszközök használaton kívül áramtalanítva legyenek. Az üzemképes állapotba hozatal *algoritmus*a:

1. Ellenőrizd, be van-e kapcsolva a készülék a hálózatra! —

— Ha igen, akkor járj el a 3. sz. pont alapján!

— Ha nem, akkor:

2. Kapcsold be a hálózatra a készüléket!

3. Fordítsd el az indítógombot!

4. Ellenőrizd, kigyulladt-e a piros jelzőlámpa!

— Ha igen, akkor térj át az 5. sz. utasításra!

— Ha nem, járj el a 6. pont szerint!

5. Kezdd meg a munkát!

6. Jelentsd a hibát az órát vezető nevelőnek!

Tehát ebben az esetben:

1. A *logikai feltételek*:

a: A készülék a hálózatra kapcsolva legyen.

b: A piros jelzőlámpa kigyulladás.

2. *Operátorok*:

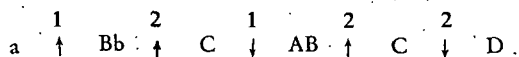
A: A készülék bekapcsolása a hálózatra.

B: Az indítógomb elforgatása.

C: A munka megkezdése.

D: A tanár értesítése a hibáról.

3. A algoritmus operátor sémája:



— Az azonos számozású nyilak „irányítják” a műveletek menetét. —
Az operátor séma elemzése:

1. eset:

Az *a* betű logikai feltételt jelöl. Ebben az esetben két változat lehetséges:

- ha fennáll a feltétel, akkor a nyíltól függetlenül áttérhetünk a jobbra következő betűre, a *B*-re, vagyis a folyamat: *aB*...
- Ha nincs meg a szükséges logikai feltétel, akkor a nyíl felett álló szám mutatja, hogy melyik operátorra, betűre (*A*) kell rátérni. Ebben az esetben a folyamat: *aA*; vagyis a készüléket előbb rá kell kapcsolni a hálózatra.

2. eset:

Az *a* betűt mint operátort (*A*) értelmezzük.

Végrehajtjuk az *A* operátor által jelzett feladatot, utána áttérhetünk a következő jobbra álló betűre, a *B*-re; vagyis az indítógombot benyomjuk...

A lehetséges változatok:

1. a B b C

— a készülék már a hálózatra van kapcsolva.
Elforgatjuk az indítógombot... kigyullad a jelzőlámpa és megkezdhetjük a munkát...

2. a A B b C

— A készüléket előbb a hálózatra kell kapcsolni... kigyullad a jelzőlámpa, a munkát megkezdhetjük.

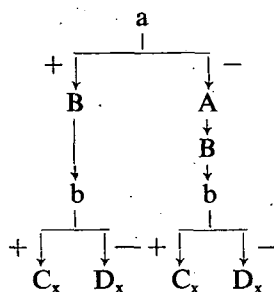
3. a B b bD

— A jelzőlámpa nem gyullad ki...
A hibát jelenteni kell a tanárnak.

4. a A B b D

— ... A hibát jelenteni kell...

Az algoritmikus folyamatokat szemléletesen ábrázolhatjuk a gráfokkal is. Például az előbbi algoritmus „gráf-sémája”:



Az ábrán a nyilak a logikai feltételek és a műveletek ellenőrzésének sorrendjét jelzik. *A* + és *a* — jelek a feltétel, illetve az operátor meglétére, vagy hiányára utalnak. Az *x* jel pedig a művelet befejezését mutatja.

A gráf-séma alkalmazásával kapcsolatban feltétlenül meg kell említeni, hogy a látszólag igen egyszerű rajzhoz ugyanazokat a logikai elemzéseket el kell végezni, mint a Ljapunov-féle operátor-séma elkészítéséhez. Tehát ilyen értelemben a gráf séma alkalmazása nem jelent könnyítést. Azt viszont nem vitatjuk, hogy szemléletesebb áttekintést biztosítanak a gráfok, mint a betűkkel, nyilakkal és számokkal való ábrázolás. Bár tapasztalataink szerint vannak olyan témakörök, amelyeknek programozásakor eredményesebb a látszólag bonyolultabbnak tűnő operátor-séma alkalmazása. Például azokban az esetekben, amikor viszonylag magas a logikai feltételek és az operátorok száma, akkor a „gráf-sémát” nem célszerű alkalmazni, mert ilyen esetekben a rajz kevésbé szemléletes képet biztosít a programozáshoz.

Az algoritmikus folyamat-leírásoknak a Ljapunov-féle operátor-sémán és a gráf-sémán kívül más módjai is vannak. Csak felsorolom őket: alkalmazhatjuk a programozásban a Tur-

ning-féle modellt, vagy a Markov-féle normális algoritmusokat. — Részletes leírásuk megtalálható: A. I. Popov: A matematikai logika elemei. Studium. 27. 1961. c. kiadványban. —

Az ún. „blokk-séma” alapján például az oktatási célra felhasznált számológépek működési algoritmusait modellezhetjük.

Az ismertetett algoritmikus, folyamatleírási módszerekre jellemző, hogy lényegében mindegyik egy-egy bináris rendszer.

Ezeknek a rendszereknek is az információ-elmélet az alapja. Ugyanis az olyan rendszereket, amelyek működés közben csak két stabil, jó-rossz, helyes-helytelen stb. működési állapotot foglalhatnak el bináris rendszereknek, a megfelelő alakú digitális jeleket pedig bináris digitális jeleknek nevezzük.

A bináris jelek átváltása — a 0-ból az 1 állapotba — az információ tartalmában bekövetkező olyan elemi döntést, változást jelent, amely mindig ellentétes értékek, pl. igaz-hamis, igen-nem, van-nincs stb. között történik.

Könnyen felismerhető a két stabil üzemi állapot, pl. a gráfok +, — irányában, a blokk-séma igen-nem változataiban vagy az operátor-séma „haladj”, vagy „folytasd a nyílnak megfelelően” utasításaiban.

A *szimbolikus algoritmus* felhasználásával terveztük meg az 5. osztályos „Tizedes törtek” c. témakör három egymást követő órájának programját.

Az előzőekben kifejtett elvek alkalmazásának szemléltetésére, jellemző példaként közlöm a „Tizedes törtek egyszerűsítése és bővítése” c. tantervi anyag programozott feladatlapját.

A tanítás vázlata:

Anyag: Tizedes törtek egyszerűsítése és bővítése. 5. o.

Oktatási és nevelési feladat:

A tizedes törtek egyszerűsítésének és bővítésének megtanítása.

Pontos munkára-nevelés.

Tanította: Kovács Margit gyakorló iskolai tanár.

1. *Rendtartó intézkedések.*

2. *A házi feladat ellenőrzése:* TK.

144. old. 458. pl.

147. old. 469. pl.

3. *Számonkérés:*

a) „X” tanuló feladatlapot kap:

Írd le tizedes tört segítségével kg-ban!

10 dkg 25 dkg 5 kg 60 dkg

Írd le közönséges tört alakban!

63,2 l 25,60 Ft

b) „Y” tanuló a táblánál felel:

Mérd meg az asztal szélességét cm pontossággal!

Írd fel az eredményt tizedestört segítségével m-ben!

4. *Célkitűzés:* ...

5. *Az anyag feldolgozása feladatlappal.*

A tizedes törtek egyszerűsítése és bővítése

Rajzolj a füzetedbe egymás alá 1 dm, 10 cm és 100 mm hosszú szakaszokat!

Hasonlítsd össze a szakaszok hosszát!

A szakaszok hosszúak.

Ellenőrizd!

1.

Írd le tizedes tört segítségével méterben az 1 dm-t, 10 cm-t, 100 mm-t! Hagyj közöttük kevés helyet!

Ellenőrizd!

2.

Írd a $< =$ jelek közül a megfelelőt az előbbi három mennyiség közé!

Ellenőrizd!

3.

Figyeld meg a 3 mennyiség írásmódját!

A második és harmadik tizedes törtben mit írtunk az 1 után?

Ellenőrizd!

4.

Írd a $< =$ jelek közül a megfelelőt az alábbi mennyiségek közé!

1 dm, 10 cm, 100 mm, 0,1 m, 0,10 m, 0,100 m

Ellenőrizd!

5.

Írd le tizedes tört segítségével!

5 dm, 50 cm, 500 mm

Hagyj közöttük kevés helyet!

Ellenőrizd!

6.

Írd a $< =$ jelek közül a megfelelőt a fenti 3 mennyiség közé!

Ellenőrizd!

7.

Figyeld meg a 3 mennyiség írásmódját!

A 2. és 3. tizedes törtnél mit írtunk az 5 után?

Ellenőrizd!

8.

A fenti példákban bővítettük a tizedes törtet, úgy bővítettük, hogy a tizedes tört végére-t írtunk.

Figyeld meg a tizedes tört alakját bővítés előtt és bővítés után!

Húzd alá a helyes választ a következő mondatban!

A tizedes tört alakja változott.

A tizedes tört alakja nem változott.

Ellenőrizd!

9.

Vizsgáld meg a tizedes tört értékét.

Húzd alá a helyes választ a következő mondatban!

A tizedes tört értéke változott.

A tizedes tört értéke nem változott.

Ha nem tudod, nézd meg, hogy milyen jelet írtál közéjük a harmadik és ötödik feladatnál!

Ellenőrizd!

10.

Bővítsd a következő tizedes törtet úgy, hogy mindegyikben két tizedes jegy legyen!

3,2 Ft 0,6 m

Ellenőrizd!

11.

Írd le három tizedes jeggyel!

5,2 m 3,06 kg 7,0 kg

Milyen átalakítást végeztél a tizedes törttel?

Olvasd el a tankönyv 148. oldalán a 2. a) pontot!

— „A tizedes tört végére kiírt 0-nak mégis van jelentőségük, jelzik a mérés pontosságát.

Megmérték egy rúd hosszát cm pontossággal: 180 cm. Ezt a mérési eredményt dm-ekben kifejezve így írjuk: $180\text{ cm} = 18,0\text{ dm}$. A 0-val azt fejezzük ki, hogy a mérést tized dm pontossággal végeztük. A tizedek helyén nincs egység, a 0 értékes jegy.”

Hasonlítsd össze a következő 3 mennyiség írásmódját!

0,100 m = 0,10 m = 0,1 m

A 2. és 3. mennyiségénél az 1 után
Ellenőrizd!

12.

Hasonlítsd össze a következő 3 mennyiség írásmódját!

0,500 m = 0,50 m = 0,5 m.

A második és harmadik mennyiségénél az 5 után
Ellenőrizd!

13.

Az utóbbi két példánál egyszerűsítettük a tizedes törteteket.

Úgy egyszerűsítettük, hogy
Ellenőrizd!

14.

Figyeld meg a tizedes törtök alakját egyszerűsítés előtt és után!

Húzd alá a helyes választ!

A tizedes törtök alakja változott.

A tizedes törtök alakja nem változott.

Ellenőrizd!

15.

Vizsgáld meg a tizedes törtök értékét! — Egyszerűsítés előtt és után.

Húzd alá a helyes választ!

A tizedes törtök értéke változott.

A tizedes törtök értéke nem változott.

Ha nem tudod, figyeld meg az előbbi két példánál, hogy milyen jelet írtál a tizedes törtök közé!

Ellenőrizd!

16.

Írd le legegyszerűbben a következő mennyiségeket!

3, 520 km 6,500 km 0, 4030 km 56,00 Ft.....

Ellenőrizd!

17.

Az egész számokat is bővítheted. Ilyenkor az egyesek után tizedesvesszőt írnak.

Például: 8 kg = 8,00 kg (századrészekre bővítve)

8 kg = 8,000 kg (ezredrészekre bővítve)

Bővítsd a következő egészeket századrészekre!

3 kg 56 m 35 Ft

Ellenőrizd!

18.

Olvasd el a tankönyv 148. oldalán a rajz melletti szöveget és tanuld meg!

ELLENŐRZŐ LAP

1. A szakaszok egyenlő hosszúak.

2. 0,1 m 0,10 m 0,100 m

3. 0,1 m = 0,10 m = 0,100 m

4. Nullákat.

5. 1 dm = 10 cm = 100 mm = 0,1 m = 0,10 m = 0,100 m

6. 0,5 m 0,50 m 0,500 m

7. 0,5 m = 0,50 m = 0,500 m

8. Nullákat.

9. Változott.

10. Nem változott.

11. 3,20 Ft 0,60 m

12. Elhagytuk a nullákat.

13. Elhagytuk a nullákat.
14. A tizedes tört végéről elhagytuk a nullákat.
15. Változott.
16. Nem változott.
17. $3,520 \text{ km} = 3,52 \text{ km}$ $6,500 \text{ km} = 6,5 \text{ km}$
 $0,4030 \text{ kg} = 0,403 \text{ kg}$ $56,00 \text{ Ft} = 56 \text{ Ft}$
18. $3 \text{ kg} = 3,00 \text{ kg}$ $56 \text{ m} = 56,00 \text{ m}$ $35 \text{ Ft} = 35,00 \text{ Ft}$.

Az előzőekben ismertetett feladatlap lényegében lépésről lépésre épül fel. Az egyes lépések információkból és kérdésből, illetve feladatból állanak. Tartalmazzák a helyes feleletet, helytelen válasz esetén pedig utalásokat adnak a további teendőkre. — L.: 10. lépést.

Szeretnénk azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a program lépéseire nem kötelező az „egy információ — egy feladat, vagy kérdés” elv. Vagyis, egy-egy lépés több információból és feladatból is állhat.

Jelentőségére való tekintettel befejezésül a következőkre szeretnénk még felhívni a figyelmet:

a) Az egyes tevékenységek sikeres végzéséhez a képességek együttesére van szükség. Ezért az oktatással — a programozott oktatással is — mindig a lehető legtöbb képességet kell fejleszteniünk.

b) A képességeket két nagyobb csoportra oszthatjuk: ezek

1. az általános képességek. Pl. az értelmi képességek, amelyek valamennyi tevékenység nélkülözhetetlen feltételei.
2. A speciális képességek, mint például az irodalmi, a matematikai, a technikai-konstruktív, zenei képesség stb.

c) Az általános képességek fejlesztése fontos követelménye minden programnak. Nyilvánvaló azonban, hogy az ismertetett matematika órán döntően a matematikai képességek fejlesztése volt a legfontosabb. Ugyanakkor nélkülözhetetlen feladatot jelentett egy általánosabb képesség — a logikus gondolkodás — széleskörű fejlesztése is.

d) A programozott oktatással kapcsolatos kísérleteink tapasztalatai igazolják; a képességek fejlesztése szempontjából a programozott oktatásnak az az előnye, hogy

1. Egyrészt maga a tanuló, másrészt a tanár is lépésről-lépésre meggyőződhet az előrehaladásról, illetve a felvetődő nehézségekről. Így a tanár mintegy diagnosztizálhatja a képességek alakulását.
2. A képességek változásáról nemcsak pillanatnyi metszeteket kapunk, hanem azok alakulásáról folyamatosan értesülhetünk jelentős tanulói létszám esetében is.
3. A képességek alakulásának ismerete pedig lehetőségeket nyújt arra, hogy tervszerűen, tudományosan megalapozott eljárásokkal irányíthassuk, illetve továbbfejlesztessük tanulóink általános és speciális képességeit.



DR. CHIKÁN ZOLTÁNNÉ
Eger. Tanárképző Főiskola

A határozók tanításának szerepe a logikus gondolkodás készségének fejlesztésében*

A mondatrészek között a legtöbb problémát a *határozók* tanítása jelenti, mivel itt van a legtöbb határeset és itt a legerősebb a differenciáltság. Éppen emiatt nagyon lényeges, hogy már az egyszerű mondat szerkezetének kezdeti vizsgálatakor világosan megértsék a tanulók mindegyik mondatrész szerepét. Így mutassuk meg, hogy a határozónak az a szerepe, hogy kifejezze a cselekvés, történés stb. körülményeit. Tisztázzuk a tanulókkal a „körülmény” fogalmát! Ezután világítsunk rá arra, hogy

* Az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei VII. (Szerkeszti: Dr. Bende Sándor, Eger, 1969.) című kötetéből emeltük ki a tanulmány lapunkban megjelent részletét. (Szerk.)

ha világosan akarjuk látni egy-egy határozó szerepét a mondatban, akkor azt kell mindig pontosan tisztáznunk, hogy milyen körülményre utal. Pl. ebben a mondatban: Hazánkban sok természeti szépséget találunk – a „hazánkban” mondatrész azt mutatja meg, hogy hol megy végbe a cselekvés, vagyis a cselekvés helyét határozza meg. De már más a helyzet ebben a mondatban: Ezekben a természeti szépségekben hazaiak és külföldiek egyaránt gyönyörködnek. Itt – bár a rag mindkét esetben ugyanaz – a szépségekben határozó nem a cselekvés helyét jelöli meg. (Az továbbra is: hazánk!)

Nyilvánvaló, hogy épp az alaki megegyezés folytán jelenthet problémát, hogy ugyanaz a rag, illetve kifejezőeszköz igen sokféle határozót is jelölhet. Sok hasonló példán világítsuk meg ezt a tényt! Pl.: Édesanyám gyönyörködik az új lakásban. Ebben a mondatban a határozó kifejezheti a cselekvés konkrét helyét, de jelölheti a gyönyörködés tárgyát is. – Egyértelmű a szerepe viszont ebben a mondatban: Édesanyám gyönyörködik az új lakásban ékeskedő új bútorban.

Sok analóg példa elemzése után már nem fog nehézséget jelenteni, hogy pl. a látogatóba jött szerkezet határozói tagjáról felismerjék a tanulók, hogy a cselekvés célját jelöli.

Az alaki elem azonossága miatt okozott problémát ennek a mondatnak az elemzése: Lelkesedéssel készülünk az ünnepélyre. Eszköz-, mód-, vagy állapothatározó van-e a mondat elején? A tanulók véleménye megoszlott. Végül tisztázták: nem a ragot, hanem a tartalmat kell figyelni és akkor világos, hogy a lelkesedés nem lehet a készülődés eszköze. Viszont egyaránt utal a készülődők állapotára és a készülődés módjára.

Egyik tanításon ennél a mondatnál akadtak meg a tanulók: Petőfi verseivel és karddal küzdött a szabadságért. Nem tudtak dönteni, hogy a verseivel és karddal határozó társ- vagy eszközhatározó. Egyikük így indokolt: társhatározó, mert hozzátehetem, hogy együtt! Ez bizony helytelen, formális okoskodás. Itt is a tartalomból kellett volna kiindulni! Figyeltsük meg: társa vagy eszköze volt-e a költőnek a küzdelemben a vers és a kard. Vagy mindkettő?

Egyik nehézség tehát, amivel meg kell a tanulónak küzdenie a határozók elemzése során, hogy egy-egy rag igen sokféle határozót jelölhet. Azt azonban megfigyelhetjük az állandó határozóknál, hogy némely esetben az egyik tag alaki vonatkozásai meghatározzák a másik tag alaki kifejezőeszközét, ragját is (de nem a határozó típusát!). Pl.: belekezd a feleletbe, nekifog a munkának, ráismer a vendégre stb. Az is figyelemre méltó, hogy pl. a beugrott a kertbe szerkezetben a határozó konkrét helyet jelöl, míg pl. a beugrott a tréfának szerkezetben ugyanazt az ígét másféle raggal ellátott névszó követi, és képes az egész kifejezés.

Mindenesetre az ilyen példák elemzésével meggyőzhetjük a tanulót arról, hogy nem dönthet az alaki elemekből kiindulva, hanem a tartalmi vonatkozások alapján kell differenciálnia. Eppen ennek érdekében fel kellene már számolni azt a meglehetősen mechanikus tanítási formát, hogy csak a határozók pontos kategorizálását tekintsük célunknak. Bachát László sok gyakorlati példát elemző tanulságos cikke: „A határozók tanításához”^{*} is kifejti, hogy a határozók kategorizálásának a jelentés az alapja. Hangsúlyozzuk még nyomatékosabban: a helyes kategorizálást nem tekinthetjük végső célnak: a kategorizálás is csak eszköz a kifejezőkészség és a logikai készség fejlesztésére!

Természetesen ez nem jelentheti azt, hogy a kategóriák megtanítására nincs szükség, hiszen enélkül nem is lehetne a különböző típusokat elkülöníteni. Azt sem szabad

* Módszertani Közlemények, 1967. 221–24.

elfelejtenünk, hogy nem lehet és nem is szabad minden esetben minden lehetőséget megmutatnunk, mert – különösen gyengébb képességű osztályban – ennek az lehet a következménye, hogy csak „megkeverjük” a tanulóknak kialakult fogalmakat és osztályunkban az a vélemény fog kialakulni, hogy bármire bármit „rá lehet fogni”. Éppen ezért lehetőleg ne szerepeltessünk túlságosan sok átmeneti jellegű példát, nehogy zavarossá, áttekinthetetlenné tegyük a tananyagot ahelyett, hogy a logikus, világos gondolkodás ügyét szolgálják!

A gondolkodási készség fejlesztésében igen lényeges szerepet tölt be az összefüggések megvártatása. Ennek érdekében lényeges, hogy a határozókat is szerkezeti összefüggésben elemeztessük, természetesen a megfelelő fokon. Mindig figyeljünk meg, hogy a határozó melyik mondatrészhez kapcsolódik. Így nemcsak az összefüggéseket vétejtük észre, hanem dialektikus szemléletre is nevelünk. Egyik VII. osztályban ezt a valóban gondolatfejlesztő elemzést végezték el:

Táblára került a példamondat: „A radványi sötét erdőben halva találták Bárczi Benőt.” A felelőnek elemeznie kellett a mondatrészeket és így került sor a halva határozó elemzésére. A tanuló gondolkodóba esett: állapothatározó lenne, de az állapothatározó az alany állapotát határozza meg, itt pedig az alany határozatlan, tehát az állapothatározó nem vonatkozhat arra. Ezek szerint nem is állapothatározó! – Mivel a tanuló nem jutott tovább, egy másik felelő megállapítását hallgatták meg: „A mondat határozója!” – A hallgató helyesen figyelmeztette: a mondatnak nincs határozója: a mondatrészek egymást határozzák meg, nem a mondatot. Ezután már csak egy lépés következhetett: annak megállapítása, hogy kire (mire) vonatkozik, hogy halva (halott) volt. A válasz most már habozás nélkül hangzott el: Bárczi Benőre. Ilyen világos, alapos gondolatvezetés után a tanulók mindegyike megértette: itt tehát állapothatározó szerepel, mert azt tudjuk meg belőle, hogy valaki milyen állapotban volt, de ez az állapothatározó a tárgyra vonatkozik (Bárczi Benőre). – Az ilyen lehetőségre a tankönyv is felhívja a figyelmet (66–68. l.), mégis elsikkadt a tanítás során.

Ez az elemzési menet is figyelmeztet bennünket arra, hogy a hiba gyökere nem egyszerű a vulgarizáló, az adott problémát túlonaltul is egyszerűsítő ismeretadásban van. A tanuló nyilvánvalóan csak azt tanulta meg, hogy az állapothatározó az alany állapotát határozza meg, de azt már nem tisztázták, hogy ez az „alany” nem feltétlenül a mondat predikatív szerkezetének alanya. Ennek megvilágítására fel kell elevenítenünk az igenévvvel kapcsolatos ismereteket. Ha a 6. osztályban pontosan tanítottuk meg ezeket, akkor a tanulók tudják, hogy mivel az igeneveket igéből képezzük, az igenevek cselekvést is jelentenek. Ezt így tanítja a tankönyv is (6. oszt. 26. l.) és felhívja rá a figyelmet a tanári kézikönyv is (126. o.). A cselekvésnek pedig mindig van alanya: aki a cselekvést végzi. Amennyiben a tanulók ezt jól megértették a 6. osztályban, nem fog különösebb nehézséget okozni a 7. osztályban a mondattan tanításakor annak megértése, hogy a mondat állítmányához kapcsolódó alany nem azonos az igenévvvel megjelölt cselekvés alanyával. A tankönyv példán is világosan megértethetjük ezt. Pl.: „Az őzikét sikerült élve elfogni.” (7. o. 68. l.) Nyilvánvaló, hogy aki elfogta az őzikét, az élő. Itt akarjuk közölni, hogy az őzike élt, amikor elfogták. A határozó tehát az őzike állapotát fejezi ki, és az állapothatározó itt is a tárgyhoz kapcsolódik.

Ilyen példák elemzése során a tanuló megszokja, hogy mindig valóban a lényegre figyeljen. De megtanulja azt is, hogy egy-egy helyzetet különféle nézőpontokból mérlegeljen. Ezzel nem valamiféle egészen elvont gondolkodás kialakítására törekszünk: a gondolatoknak konkrét tényanyagon kell alapulniuk. Tehát el kell érniük azt is, hogy tanulóink bizonyos szituációkat el tudjanak képzelni. Sokféle gyakorlat vezethet eredményre:

1. Mondassunk azonos kifejezőeszközzel jelölt határozókat egymás után, tétessük mondatba, állapítsuk meg a szerepüket!
2. Állítsunk a tanulóink elé egy képet, vázoljunk egy szituációt, majd tegyük fel a kérdést: mit emelnének ki a sokféle körülmény közül, és miért éppen azt tartják lényegesnek?
3. A megfigyeltetést variációs gyakorlatok kövessék: hogyan változik meg a közlés értéke, ha egy másik körülményt emelünk ki? Lényeges-e valóban az a körülmény, amit közöltünk? Kihagyható-e a közlésből értelmi zavar nélkül? stb., stb.

A gyakorlatnak ezzel a sorával a lényegkeresés képességére tanítunk. Nem azzal érjük el ennek fejlődését, hogy időnként rászólunk tanítványunkra: „Csak a lényeget mondd!” Egy-egy ilyen felszólítás után néha bosszankodva állapítjuk meg, hogy a gyermek nem tudja kiemelni a lényeget, de nem gondolunk arra, hogy a gondolkodási formákat is tanulnia kell, a lényegkeresés-képességét is fejleszteni.

Vigyáznunk kell azonban arra is, hogy a lényegkeresés lázában ne hagyjuk túlságosan leegyszerűsíteni a közlést. Mutassunk rá arra is: az ember a közléssel mindig többet akar elérni, mint a puszta megértést. Éppen ezért az érzelmi hatást közvetítő elem is fontos, nem hagyható ki sem beszédünkéből, sem írásunkból. Az értelem aggodom és a miattad aggodom formák pontos elkülönítése is pl. nem azért fontos, mert a nyelvi kifejezés így vagy úgy értelmetlen lenne, hanem azért, mert a miattad aggodom kifejezésnek pejoratív hangulati tartalma van; s ez itt pontosan elhatárolható.

Néha nemcsak hangulatilag, hanem logikailag is hiányos a közlés a határozók nélkül. Pl. egy ilyen értesítés: „Érkezem” időhatározó nélkül értelmetlen. Mikor? Bővítsük tehát, tegyük tartalmassá a közlést a megfelelő határozóval!

Sajnos, a szintézisnek ilyen példáit nagyon ritkán láthatjuk az órákon. Pedig az eredményes munka érdekében több önállóságot kell biztosítanunk tanulóinknak a határozók elemzésében is. Az önálló munka a tanulói aktivitásnak elengedhetetlen feltétele. Az pedig még nem önállóság, ha tanulóinkkal csak közös feladatokat oldunk meg. Adjunk hát több lehetőséget a szintézisre, az önálló mondatalkutásra, bővítésre! Így lesz valóban világossá a gyermek előtt, hogy a határozó nem egyszerűen mondatrész; azaz nyelvtani fogalom, hanem a pontos közlésnek nélkülözhetetlen eleme. És amíg megtanulja a határozók kategóriáit, gyakorolja azt is, hogy gondosan és pontosan mérlegelje az egyenlőségeket és a különbségeket és igen sokat fejlődik gondolkodási készsége. Mennyiben?

Összegezve mondandókat megállapíthatjuk:

1. Mivel egy-egy rag többféle határozót is kifejezhet, a tanuló azzal, hogy különbséget tesz az azonos raggal ellátott határozók között, differenciálni tanul.
2. Megtanulja azt, hogy a külső forma mögött a tartalmat keresse, mert másképp nem tud helyesen differenciálni.
3. Fejlődik lényeglátó képessége, mivel a közlendőből ki kell emelnie a lényegest.
4. Az összefüggések felismerésére is nevelünk, amikor a határozókat szerkezetekben, illetve összefüggésekben elemeztetjük.

Sokrétű tehát a feladatunk a határozók tanításakor. Sajnos sokszor még több éve tanító levelező hallgatóink sem látják ezt tisztán. Ha a határozók tanításával kapcsolatos feladatokról kérdezzük őket, legtöbbször csak ennyit látnak belőle: azért tanulják a gyerekek a határozókat, hogy azokat felismerjék, hogy azokat elemezni tudják. Igaz, hogy a határozók tankönyvi feldolgozása minden kategóriában azonos logikai menetet követel, de ilyen egyrétű anyag esetében ez nem is lehet másként.

A gyakorlatok, a feladatok azonban figyelmeztetnek minket arra, hogy a sablonos mögött meg kell keresnünk az egyedit és az egyes határozók elemzésénél erre is fel kell hívnunk a figyelmet. A határozók megtanításának fontos feladatát csak így teljesíthetjük, és csak így töltheti be a határozók tanítása fontos szerepét a gondolkozás fejlesztésében is.

KÖNYV AZ ÓVODÁBAN

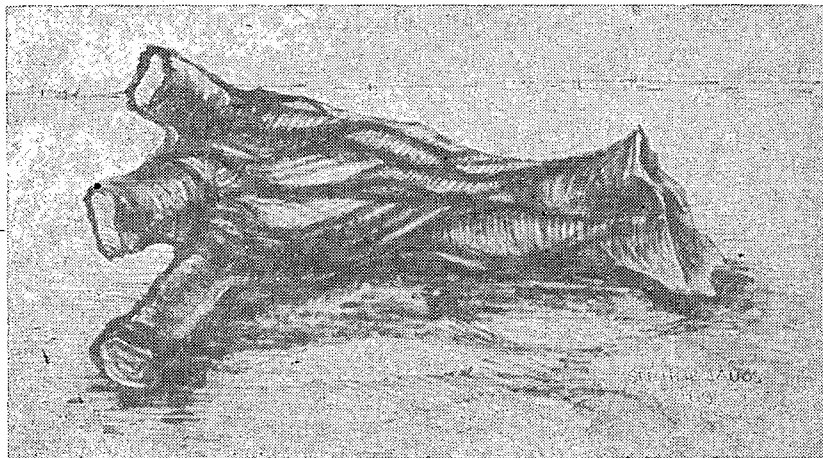
Az újvidéki *Forum* Könyvkiadó néhány éve röpcédulákkal fordult a szülőkhöz. Felhívta a figyelmüket a kötelező és javasolt olvasmányokra. A szülők ki is használták a kedvezményes vásárlási lehetőséget.

Az eredménnyel nem elégedett meg a *Forum*. Ment egy lépéssel tovább. Megszületett a furcsának tetsző jelszó: *Könyvet az óvodásoknak!* A gyermekek ugyan nem tudnak olvasni, de nézegethetik a szebbnél-szebb képeskönyveket. Más esetben a szülők is felolvashatnak a gyermekeiknek a képeskönyvekből.

A *Forum* kezdeményezéseivel hozzájárul a könyv megszokásához, a könyv megszeretéséhez. Az óvónők támogatták a kezdeményezést. Szülői értekezleteken is adtak tájékoztatást. Vállalták a közvetítő szerepét. Így jut el a Vajdaságban egyre több családhoz Andersen, Grimm, Móra, Weörös és mások színes képekkel szemléltetett meséi.

Magyar Szó,

Novi Sad. 1970. március 31.



FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

AZ ELSŐ VERSENYEN

Legutóbb azokról a problémákról számoltam be, amelyekkel a főiskola falait elhagyó kezdő tanár azonnal találkozik. Ez alkalommal egy élményemről, tapasztalatomról szeretnék írni. A mi pályánkon az anyagi megbecsülés helyett inkább a munkában leli meg az ember az örömét. Mély nyomot hagyott bennem és ugyanakkor örömet is jelentett az első földrajzi tanulmányi versenyre való felkészülés. Ez volt talán az első olyan munkám, amit teljesen önállóan végeztem.

Már az év elején tartott szakmai konferencia után, ahol a verseny feltételeit közölték, hozzákezdtem a munkához. A vetélkedőbe a felső tagozat minden osztályát bevonam. A versenyt a következőképpen szerveztem meg. Részt vehetett a versenyen minden felső tagozatos tanuló, aki kedvelte a földrajzt, vagy a versengést. Tájékoztattam a tanulókat a verseny lefolyásáról. A kérdéseket hetenként, két hetenként olvashatták a faliújságon. Egy-egy forduló 7—8 kérdést tartalmazott.

A kérdéseket az iskolai versenyre igyekeztem úgy összeállítani, hogy azok elsősorban a tanulók gondolkodását vegyék igénybe. Mivel tanyai iskoláról van szó, eleve csak olyan jellegű kérdéseket adhattam, amelyek a mi sajátos viszonyainkhoz alkalmazkodtak. Tehát a feleleteket a nálunk meglevő könyvekben megtalálhatták. Mivel az iskolai könyvtáros szerepét is én töltöttem be, a könyvtár földrajzi vonatkozású anyagát a vetélkedő gyerekek rendelkezésére bocsájtottam. Igen nehéz, de végül is megoldható problémát jelentett számomra, hogy a kérdéseket úgy kellett összeállítanom, hogy az megfeleljen az ötödikes tanulóknak éppen úgy, mint a nyolcadikosoknak. A problémát sikerült áthidalnom. Ezt bizonyítja, hogy a szóbeli vetélkedőn nagyon szépen szerepeltek a hatodik osztályos tanulók. A negyedik és a hatodik helyet ötödik osztályosok foglalták el. Az egyes versenyzők között a pontkülönbség kicsi volt. A kérdéseket, illetve a feleleteket nehézségi fokok szerint pontoztam. Egy-egy forduló után a legtöbb pontot kapott versenyzők névsorát, az egyéni pontszámok feltüntetésével a faliújságon közöltem. Tapasztaltam, hogy ez főleg az élmézőnyt sarkalta a további

feladatok megoldásában. A versenykiírás értelmében hat forduló után a verseny végén, a legtöbb pontszámot elért tanulók, az iskolai úttörő szervezettől könyvjutalomban részesültek. Az első hat tanuló jogot nyert szintén az iskola keretében, de már a tanári kar jelenlétében rendezett, szóbeli vetélkedőn való részvételre. Itt az első három tanuló további könyvjutalmat nyert. A szóbeli vetélkedő során szerepelt két nyolcadikos tanuló, a legjobbak, indultak a városi földrajzversenyen.

A verseny végén leírhatatlan öröm látszott mindkét tanuló arcán. Nem hiszem azonban, hogy a verseny során jobban izgultak volna, mint én. A verseny napján aligha volt boldogabb ember nálam. A dicsőség elsősorban a két nagyon ügyes tanulót és természetesen azokat a nevelőket illeti, akik a korábbi években foglalkoztak velük. Most kezdem csak érteni, hogy miért is vállalják sokszor mostoha körülmények között is sokan a pedagógus munkát.

Az örömbe azonban kis öröm is vegyült. Erről is kell írnom. Az történt ugyanis, hogy mivel a verseny a tervezettnél jobban elhúzódt az autóbuszunk indulásáig nem fejeződhetett be. Így is történt. A versenyt vezető kartársnővel közöltem, hogy tanyai iskolából jöttünk, az autóbuszunk hamarosan indul és ezért nem tudjuk folytatni a versenyt. Egy másik kartárshoz ment, azzal beszélgettem, majd visszajött és közölte: „Mit csináljunk, ha el kell menniük, hát menjenek!” Ez a válasz nagyon rosszul esett. Már csak azért is, mert ekkor egyik tanítványom még az első helyen vezetett. Mivel egyik tanyai kartárs, hogy a helyzetet megmentse, vállalkozott arra, hogy saját autójával haza visz majd bennünket, maradni tudtunk a verseny végéig.

Az ilyen vagy ehhez hasonló versengések nagyon hasznosak. Nagy öröm volt mindnyájunk számára nyolcadikos tanulóm sikere. A legnagyobb öröm azonban mégis csak az volt, amikor láttam tanítványaimat hétről hétre a faliújság előtt álldogálni, töprengő, könyveket forgató, egymással vitatkozó tanyai gyerekeket!

Hudra András
Kiskunfélegyháza
Izsáki úti külső Általános Iskola

MŰVESZI SZEMLÉLTETÉS AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN

(A rendhagyó irodalomóráról)

„Az irodalom művészet, ezért tanulmányozásának egész folyamatában a művészi megismerés törvényszerűségeinek megfelelően kell megszervezni a munkát. Ez elsősorban azt jelenti, hogy biztosítani kell a szépirodalmi szövegek közvetlen, hangulatos emocionális befogadását, hogy a tanulónak élő és konkrét elképzelésük legyen az olvasottakról.”

A tantervi utasításnak ezt a fontos követelményét: „a szépirodalmi szövegek közvetlen, hangulatos emocionális befogadását” leg hatásosabban a *művészi szemléltetés* módszere valósítja meg.

Mit értünk ez alatt?

A művészi szemléltetés módszere az irodalomtanításban azt jelenti, hogy a szépirodalmi szövegeket előadó művészek (szövegmondó, énekes, hangszeres) adják elő a tanulóknak.

Az előadás történhet közvetett úton, gépi közvetítéssel (hanglemez, magnószalag, rádió, televízió). És közvetlen úton, a művész személyes megjelenésével. Élő művészi bemutatás formájában. A cél mindkét esetben ugyanaz: a művel való találkozás művészi élményt keltsen.

Nyilvánvaló dolog, hogy az élmény a közvetlen, személyes találkozásnál teljesebb. Elég, ha arra a szuggesztív, pillanatról pillanatra változó, feszültséggel terhes, eleven áramkörre gondolunk, ami a művész és hallgatói között kialakul.

Meg kell tehát teremteni a tanulók és művészek találkozásának megfelelő *formáit*.

A „rendhagyó irodalomórák” bizonyultak erre a legalkalmasabbnak.

Két alaptípusuk: a) A tananyagban szereplő szerzők (költők, írók) maguk találkoznak a tanulókkal. Rendszerint irodalomtörténész és előadóművész közreműködésével. b) Szerzők nincsenek jelen, csak előadóművész és — esetleg — irodalomtörténész.

Az első típus az élő irodalom szemléltetésére alkalmas, a második viszont minden irodalmi anyagra. Könnyebben általánosítható volta miatt ez utóbbinak néhány változatáról szeretnék beszélni.

1. Meghívják az előadóművészt egy tanítási órára, ahol egy előre megbeszélte összeállítást ad elő az osztály irodalmi anyagából (pl. a középiskola II. osztályában Balassi, Zrínyi, Batsányi, Csokonai, Berzsenyi, Katona műveiből), esetleg csak egy nagyobb művet mutat be (pl. Petőfi: A helység kala-

pácsa, Babits: Jónás könyve). Ilyenkor a párhuzamos osztályokat összevonják egy alkalmas terembe. Mivel válogatás nélküli csoport hallgatja az előadást, az előkészítésre és a figyelemre fokozott gondot kell fordítani. Gazdaságos megoldás, mert sem tanárnak, sem diáknak nem okoz külön megterhelést sem fáradtságban, sem időben.

2. Válogatott társaság, az irodalmi érdeklődésűek kisebb csoportja (szakkör, önképzőkör) látja vendégül a művészt valamilyen szépirodalmi téma illusztrálására (költő, irodalmi korszak, stílusirányzat stb.). Itt maguk a tanulók is közreműködhetnek. Mint előadók vagy illusztrátorok. Az ilyen ülések ünnepélyesebb jelleget lehet adni, melyre a tagokon kívül más érdeklődők is eljöhetnek. Időpontja tanításon kívüli, de még szakköri idő.

3. A szakfelügyelet is hívhat előadóművészt, hogy bemutató tanítás alkalmával mutassa be az irodalmi szemelvényeket a munkaközösségvezetők és a magyartanárok jelenlétében.

A szakfelügyelet külön a tanárok számára is rendezhet előadást, amelyen a művész a szép előadás eszközeiről beszél, s mindjárt illusztrálja is magát megfelelő anyagokkal.

4. A fenti „órákat” megrendezhetjük természetesen a dolgozók általános és középiskolás tanulóinak is (itt még talán nagyobb szükség is van rá sokszor). Az ő tananyaguknak és időbeosztásuknak figyelembevételével.

Ezek a változatok sokféleképpen szaporíthatók. Változatosabbá, nagyobb méretűvé tehetjük őket több szereplő beiktatásával.

Ilyen fajta előadásokkal vezették be Budapest egyik kerületének összes általános iskolájába a művészi szemléltetést — intézményesen. A szervezés a következőképpen történt (részletesebben lásd „Tananyag a katedrán” Ország—Világ, 1966. május 18.):

Az oktatási osztály körlevelet bocsátott ki a 17 iskola igazgatójához. Ebben ismertette az új módszert, a szereplő művészeket, felhívta figyelmüket arra, hogy bizonyos számú tanulót küldjenek el az előadás színhelyére. A részleteket az oktatási osztály megbízottjával beszéljék meg, aki majd fölkeresi őket. Az előadások egy, a tanács rendelkezése alatt álló kultúrházban zajlottak le. Három a hetedikeseeknek (anyaguk a kuruckortól Arany Jánosig terjedt), és három a nyolcadikosoknak (a XX. század anyagából). Alkalman-

ként mintegy 200 főnyi gyermekekből és kísérő tanárokból álló hallgatóság volt jelen.

Az iskolánként kiválasztott 30–40 gyermek ingyenjegyeket kapott. A költségeket a tanács népművelési osztálya fedezte.

A műsor kétszer 40 perces összeállítás volt, mindkét rész két-három kisebb egységre tagolva. Ezek előtt irodalomtörténetész mondott átvezető ismertető szavakat. Ugyancsak ő mondott rövid bevezetőt az előadás elején (ebben fontos szerepet kapott a hangulat-keltés: nem tananyag következik, hanem mű-élvezet, szórakozás!) és zárószavakat. A műsorban népdalok, versek és megzenésített versek hangzottak el.

A szereplők: egy előadóművész (aki a verseket mondta), egy énekesnő (aki a népdalokat és megzenésített verseket énekelte), egy zongoraművész (aki az énekesnőt kísérte) és egy irodalomtörténetész, akiről már volt szó. Összesen négyen voltak.

Jó lenne, ha évente legalább egy rendhagyó irodalomórához juthatnának a tanulók! — vonták le a következtetést.

Ezek gyakorlati haszna — 50 előadás tapasztalatai alapján — a következőkben foglалható össze:

1. A tananyag jellegzetesebb irodalmi alkotásaival *művészi élmény* formájában találkoznak a tanulók. Így felejtetetlenül be-
vésődik az emlékezetükbe.

2. Megkönnyíti a tanulást és tanítást.

A világos értelmezés áttekinthetővé teszi a művek szerkezetét. Gondolati, érzelmi tartalmukat, kifejezőeszközeit a plasztikus előadás elevenebben, erőteljesebben, teljesebben érzékelteti. A művek tartalmi, formai mozzanatai így szinte szimultán egységre rajzolódnak ki a tanulók előtt, melynek egyes részére vagy előre hívhatjuk fel a figyelmet, vagy utólag hivatkozhatunk rájuk.

3. *Kedvet gerjeszt* az irodalmi alkotások tanulmányozásához, és azok élvezésére szoktat. Nemcsak hallgatóvá, de olvasóvá is nevel. Ha a tanulók a tananyagot művészi élmény formájában is megkapják (aminthogy a költő valójában ezzel a céllal is írta), rá kell döbenniük arra, hogy a művek tulajdonképpen nemes *szórakozási lehetőségek*, melyek (sok másnál értékebb) élvezetet jelentenek az embernek.

4. *Kitágítja a tanulók látókörét* a tanítási óra időhiány miatt nem tárgyalható művekre is.

5. *Mintát nyújt* a versek (prózai szemelvények) előadásához.

6. *Felkelti az érdeklődést* és a meglevőt elmélyíti.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a rendhagyó irodalom óra a sajátos irodalmi szemléltetésnek legalkalmasabb formája.

Sellei Zoltán
Budapest



RAJZOS VÁZLATOK IRODALOMÓRÁN

A táblai vázlat legmegfelelőbb megfogalmazása a tanár egyik fontos feladata. Nem könnyű megalkotni úgy, hogy a tartalom és forma egységét tükrözze, a vers képsorát kövesse, ne törje meg a művészi élmény hatását, segítse a tanuló felkészülését, s ugyanakkor rövid is legyen.

Magam is évről évre igyekszem tökéletesíteni, egyszerűsíteni a tanulók füzetébe kerülő vázlatokat. Újabban megpróbálkoztam a szöveg rajzzal való kombinálásával is. Az ötletet az adta, hogy a költői képábrázolást magyarázva megpróbáltam a képek egymásutánját kézzel-foghatóbban, vagyis nem annyira szavakkal, mint körökkel, négyszögekkel, nyilakkal, vonalakkal érzékeltetni.

Azt vettem észre, hogy az újszerű vázlat nagyon tetszik a tanulóknak, örömmel készítik el, főleg a színezést élvezik. Úgy tapasztaltam, ilyen segítségadás után a verselemzési feleleteknél tanítványaim jobban érezték a költemény művészi egységét, a részek egymáshoz való viszonyát.

Elkészítésük nem igényel több időt, mint a hagyományos vázlaté, mert a köröket különböző nagyságú pénzdarabbal, a négyszögeket vonalzó segítségével rajzolják meg a tanulók. Esetleg műanyag lapok is készíthetők erre a célra.

Nem minden vers elemzésénél alkalmazható ez a módszer, csak azoknál, melyek jó példái a képszerű látásmódnak, s a vers művészi szerkezete ilyen ábrázolással közérthetőbben visszadható, mint csupán szöveggel.

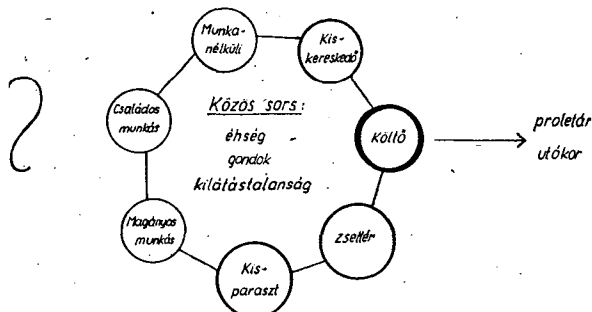
A fentiek szemléltetésére a továbbiakban ismertetni kívánok néhány ilyen megoldású vázlatot.

A vers a 30-as évek Magyarországról ad körképszerű rajzot. Ebből a megállapításból önként adódik a vázlatnak korszerű megoldása. Mivel minden versszakkezdő sor egy kérdő értelmű főmondat, a vázlat egy nagy kérdőjellel kezdődik. Majd egy halványan megrajzolt (hogy később könnyen törölhető legyen!) nagy körre hét kis kör kerül egymástól egyenlő távolságban, a hét társadalmi rétegnek megfelelően. Mivel két versszak a parasztságról szól, azt

zöld színnel (a zöldellő vetés, a rét, az erdő színe), a három, munkásság sorsát bemutató kép piros színnel (a forradalom színe), a kiskereskedő és a költő sorsát ábrázoló kép más-más szín-
nel kerül megrajzolásra.

József Attila

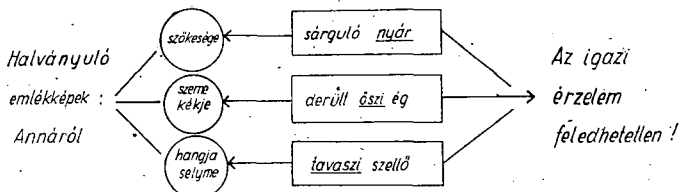
Mondd, mit érlel...



1. ábra

A körök középebe beírjuk a bemutatott társadalmi réteg nevét, s mivel közös a sorsuk, a köröket vonalakkal összekapcsoljuk. A nagy körbe középre aztán beírjuk a közös sors leg-
jellemzőbb jegyeit. Végül jobbra irányuló nyíl jelzi, hogy mit érlel az általános nyomor, kiá-
tástalanság: a proletár utókort, a forradalmat.

Juhász Gyula: Milyen volt...



2. ábra

A vázlatban azt igyekeztem visszaadni, hogy a szeretett nő emlékképeit a természet képei-
vel párhuzamosan ábrázolja a költő, s így lesz a természetábrázolás és a szerelmi emlék talál-
kozásából művészi alkotás. Ugyanakkor azt is érzékeltetni akartam, hogyan bontja fel a költő
Anna halványuló emlékeit elemire, s a végén hogyan tevődnek össze a képek az áhítatos,
tisztá szerelem szintézisévé.

Az Annáról szóló emlékképeket a természeti képektől megkülönböztetve körrel, míg az
utóbbiakat négyszögekkel jelöltem. A bal felé irányuló nyilak jelzik, hogy a természetben véli
viszontlátni, illetve érezni kedvese jellemző vonásait.

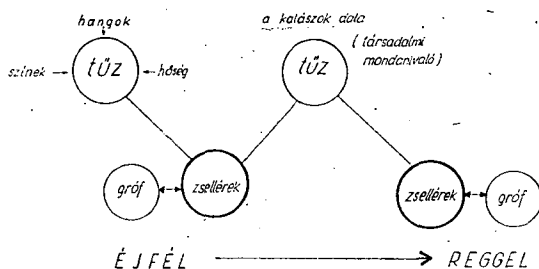
Az évszakokra utaló kifejezéseket aláhúztam, s a természeti képeket összekapcsoltam, hogy
kiemeljem a természet változó volta és az idő múlandósága ellenére is állandó és maradandó
igazi érzést.

Az Annára vonatkozó kifejezéseket piros színnel írtam a körbe, ugyanígy a mondanivaló
összegezését is, míg a természet képeit zölddel jelöltem.

Ennek a versnek a tanítása után kerül sor az irodalmi ábrázolás képszerűségének tárgya-
lására. A tankönyv részletesen elemzi is a fenti vers négy nagy képét.

Ezt a gondolatmenetet követi a rajz is. Itt is érvényesülnek a színek. A tűz képét jelző körök pirosak (a lángok, a forradalom színe), a zsellérek képe fekete (sorsuk sötét, a festő is sötét színnel festené őket), a gróftól ábrázoló körök valamilyen egyéb színűek.

Ady Endre: A grófi szérún



ÉJFÉL → REGGEL

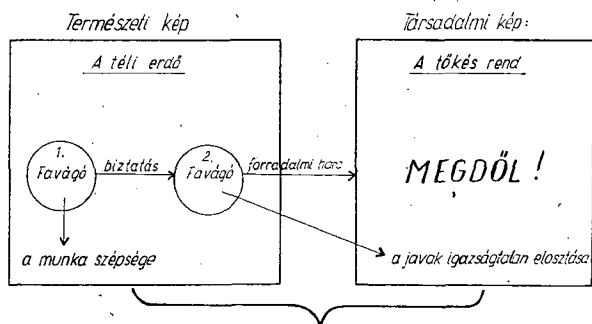
3. ábra

A körök nem egymás mellé kerülnek, ugyanis a tűz magasra csapó lángjaival indul a vers, s valósággal a mélybe zuhanunk a zsellérsors nyomorának megláttatásával. Utána ismét visszatérünk a tűzhez, a kalászos dala hangzik itt el. A képhez most fontos társadalmi mondanivaló járul, a költő az égő gabonával mondatja el véleményét a keserű cselédsorsról, az igazságtalan társadalmi rendről. Ezután ismét visszatérünk a zokogó koldus-sereghez. A zsellérek ábrázolásánál azonban mindkét esetben ott van ellentétként a kiváltságos grófi élet felvillanása. A kisebb kör jelzi, hogy ez a bemutatás — ha fontos is — rövidebb az elnyomottak ábrázolásánál.

Itt sor kerülhet formai elemek rögzítésére is. A tűz ábrázolásánál több érzékszervünkre is hat a költő, látunk, hallunk, hőséget érzünk. Mikor pedig a költő újból visszatér a tűz képéhez, komoly mondanivalót fűz hozzá.

Az idő múlását is érzékeltethetjük az ábra alatt. Éjfél tájt indul, s reggel felé zárul a képsor.

József Attila: Favágó



4. ábra

A versben a költő fontos politikai mondanivalót fejez ki a természeti képpel. A téli erdő festése mellett van itt egy jelképes társadalmi kép is. Ezt elsősorban a tőke szó kettős értelme teszi lehetővé.

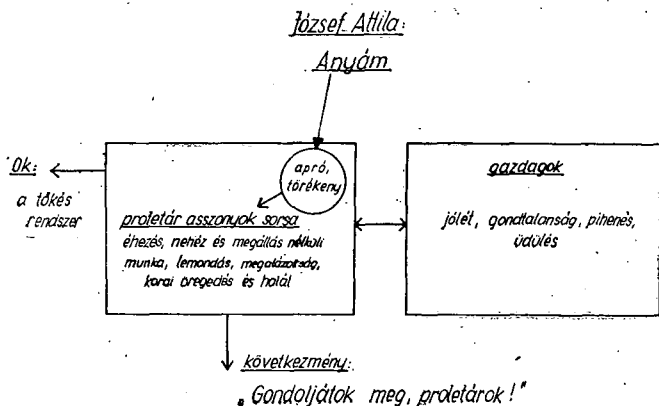
Egymás mellett tüntettem tehát fel a konkrét és a szimbolikus képet. A téli erdőben két favágóval találkozunk. Az elsővel kapcsolatban a munka szépségét, egészséges örömet érezzük, míg a másodikkal az a szerepe, hogy a javak igazságtalan elosztására hívja fel a figyelmet. Az ő szavai már kimutatnak a tájképből. Ezt jelzi a nyíl.

Majd megszólal az első favágó, s biztatja társát a forradalmi harcra. Nem elég méltatlankodni, tenni kell!

S végül a vers befejező sorai a győztes forradalmat sejtetik, tehát a munkásság harca nyomán a tőkés rendszer megdől.

A két négyzet összekapcsolása jelzi, hogy a képek egymástól elválaszthatatlan egységben szerepelnek a költő látásmódjában.

Itt is lehet színekkel dolgozni. Főleg a vízszintes nyilak legyenek a többitől eltérő színűek, valamint a harc eredményét megfogalmazó „megdől” szó, mert logikailag ezek szorosan összetartoznak.



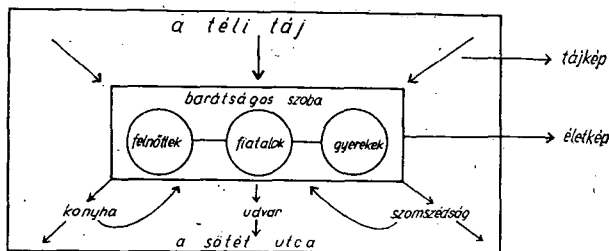
5. ábra

Itt a rajz szerepe az, hogy bemutassa az egyéni sorsból kiinduló típusábrázolást, elhatárolva az egyéni és tipikus vonásokat, valamint felhívja a figyelmet a szegények és gazdagok közötti kiáltó ellentétekre. Két négyszög, közöttük ellentétes irányú nyíl, jelzi a két szembenálló osztályt.

A proletárasszonyok sorsát ábrázoló képben (kör jelzéssel) mint egy a sok közül szerepel az anya (a címtől lefelé irányuló nyíl nevezi meg) a maga egyéni vonásaival (apró, törékeny), míg az átfogó kép az általános vonások alapján a munkás anyák sorsát rajzolja meg.

Petőfi Sándor:

A téli este



6. ábra

A képből kiemelkedik a bajok okának magyarázata (a tőkés rendszer), valamint az egyetlen lehetséges következmény, a költő forradalomra biztató felszólítása. (Gondoljátok meg, proletárok!).

Ezzel a rajzzal azt akartam szemléltetni, hogy a tájkép keretén belül tulajdonképpen életkép ez a vers, valamint azt, hogyan szűkíti össze a téli este képét a költő egyetlen barátságos

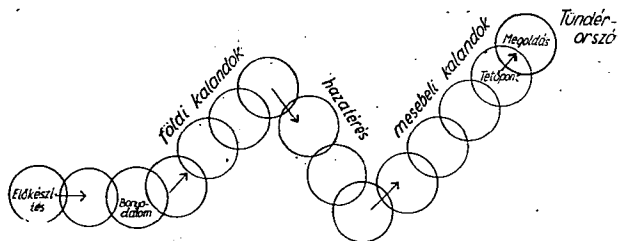
szobára, majd hogyan tágítja ismét a kört a konyha felől, az udvarról, a szomszédságból szűrődő hangok és az utcán felvillanó fény ábrázolásával.

A visszatérő nyilak pedig azt mutatják, hogy tulajdonképpen nem hagyjuk el a szobát, onnan érzékeljük a bentülőkkel együtt a külső hangokat és fényeket.

Elsősorban lírai verseknél alkalmaztam ilyen és hasonló rajzos vázlatokat, de megvalósítható epikai művek elemzésénél is. Itt a körök egyes események jelzései, azok láncszerű összekapcsolása pedig az események láncolatát mutatja.

Petőfi Sándor:

János vitéz



7. ábra

Itt a kiinduló színhely a falu, itt kezdődik az eseménysor, innen távolodik el a hős, s emelkedik bátorságban, hősiességben egyre feljebb, míg eljut a királyi korona felajánlásáig. De visszatér ismét a faluba, hogy újból eltávolodjék, s a mesék magas régiójába emelkedjen egészen Tündérország trónjáig. Az eseményeket nem írjuk fel, ez túl hosszadalmas lenne, csak megbeszéljük. Ahány esemény, annyi kör. Szöveges megjegyzésként csak az induló és végső színhely, s a különböző irányú eseménysorokra utalások kerülnek fel a táblára.

Ezekhez hasonlóan igen sokféle variációban készíthetők el a táblai vázlatok, hiszen csak a bemutatottak is szinte mind más és más megoldást kívánnak. Biztosítják tehát a változatosságot s ezzel érdekességet is. Egyúttal az összefüggések tökéletesebb megllátatását, a képszerű látásmód fejlesztését is elősegítik.

Kellő gyakorlás után a tanulóknak önálló munkaként is adható, legalábbis a legjobbaknak, s ezzel nagymértékben fejleszthető logikus gondolkodásuk.

Mint minden kísérletről, ennek eredményességéről is csak hosszabb idő után lehet érdemben véleményt mondani, de utat nyithat új megoldási törekvések felé.

Kerényi Józsefné

Szeged, Hámán Kató Általános Iskola



AZ 5. SZÁMÚ MÓDSZERTANI LEVÉL SZELLEMEBEN

Az 1967-ben megjelent 5. számú módszertani levél a 4. osztályból az 5. osztályba való átmenet számos problémáját megvilágította. Sok hasznos módszertani tanáccsal látta el a gyakorló pedagógusokat. Hatása az iskolai életben máris tapasztalható. Mégsem lesz talán felesleges újra felhívni rá a figyelmet. Ilyen céllal e rövid kis írás is a módszertani levélben érintett átmeneti problémák közül a

szóbeli tanulásra való megtanítást és az aktívizáló-tevékenykedtető (vagy munkáltató) módszerek alkalmazását kívánja szóvá tenni.

Úgy vélem, „elégéses alapon” általánosítható, hogy az 5. osztályban még ma is tapasztalunk visszaesést. Ennek egyik oka, hogy a tanulók nehezen tudnak megbírkózni a szóbeli szöveges ismeretekkel. A nehézkes szövegtanuláshoz megint csak sok oka van. Itt csupán

kettőt emelnék ki: 1. Az 5. osztályban hirtelen megnő a szóban elsajátítandó ismeretek mennyisége. 2. Az 5. osztályos tanulók nem tudnak — mert nincsenek erre felkészítve — ilyen nagy mennyiségű ismeret megtanulásához módszertanilag hozzányúlni. Vagy ha igen, akkor sokan közülük igen nagy energiabefektetéssel jutnak tisztességes eredményhez. Tehát: nem gazdaságosan tanulnak.

A megtanulandó szóbeli ismeretek mennyiségének — a 4. osztályhoz viszonyítva — ugrásszerű növekedését különösebben bizonyítani nem kell. Gondoljunk arra, hogy az 5. osztályos tanulónak ilyen narratív tárgyakat kell tanulni, mint az irodalom, a történelem, a földrajz vagy az élővilág. Olyan tantárgyakat, amelyekből egy-egy órára közel egy oldalnyi szövegből kell kiválogatni a lényeges ismereteket. Ugyanakkor az alsó tagozatban az olvasáson kívül ilyen „szövegigényes” tantárgy nincs. Az alsó tagozatos tanulónak még csak módja is alig van begyakorolnia magát a szövegtanulásba. Így tehát hozzá sem szokhatott. Nyilvánvaló, hogy ilyen előzmények után az 5. osztályban szinte objektíve szokatlan és nehezen elviselhető feltételek közé kerülnek a tanulók. Olyan követelményeket állítunk eléjük, amelyeket az alsó tagozatban nem alapoztunk meg.

A kevés szövegre, ill. általában a kevés ismeretanyagra az 5. számú módszertani levél is utal. Idézem: „Mindig gondoljon a pedagógus arra: mit lehet kézbe venni, megvizsgálni, szét-szedni, összerakni, rendszerezni, lerajzolni, értelmezni, gyakorolni, felhasználni stb., a tanulóknak; mindezt önállóan és osztálymérésekben. (Az ilyen módszerek, eljárások alkalmazásának híján alakult ki egyes pedagógusokban olyan vélemény, hogy az új tantervben *nincs elegendő anyag...*”)” (L.: 5. számú módszertani levél 8. old. Kiemelés tőlem. D. I.)

Azonban többről van szó, mint a készségek, képességek fejlesztése érdekében való megfelelő módszerek alkalmazásáról. Úgy tűnik, hogy sokkal inkább az *optimális terhelés* hiányzik az alsó tagozatból. Ez vezet oda, hogy az alsó tagozat nem minden vonatkozásban *fejlesztő hatású*. Nevezetesen a terjedelmesebb, időigényesebb, de főleg energiaigényesebb, a szöveg megértést kívánó feladatok híján nem fejlődik a kívánt és lehetséges ütemben és mértékben a 9—11 éves tanulók megértő gondolkodása, lényegkiemelő, összefüggéseket felismerő, formális következtető képessége. Arról nem is beszélve, hogy a kevés szöveggel (keves ismeretanyaggal), de igen intenzív módszerekkel dolgozó pedagógus esetleg módszertani szempontból igen dicsőreten jár el, de akaratlanul vét a fejlődés-fejlesztés törvényei ellen. (Nemegyszer tapasztalható, hogy a módszeresség „visszafog” tanulókat!)

A módszertani levél természetesen e tekintetben a tantervi koncepciót követi. Kevés is-

meretanyag — hatékony készségképzés és képességfejlesztés. Hagyományos didaktikai terminológiával úgy mondanánk: formális képzés. Elég ez?

Lehet-e segíteni ezen a helyzeten? Helyesebben úgy kellene feltenni a kérdést: kell-e segíteni ezen a helyzeten az érvényben levő tanterv mellett? Mert segíteni elsősorban egy jobban, szervezettebben egymásra épülő (alsó-felső tagozat) tantervvel lehetne, amely figyelembe venné, hogy a 6—10 éves tanulók többre képesek, mint amennyit a jelenlegi tanterv megkövetel tőlük. Figyelembe venné, hogy bátrabban lehet a 9—10 éves tanulóktól több „szöveget” követelni. (Félreértés ne essék, „szöveg” alatt nem szószátyárkodást értek és kívánok.)

Azonban a jelenlegi tantervi követelmények mellett is kellene keresni lehetőségeket az előbb vázolt szakadékok áthidalására. Pl. ilyeneket: 1. Nem kellene félni a kicsit hosszabbban, többoldalúan megfogalmazott szabályoktól, következtetésektől, általánosításoktól és ezek szó szerinti megtanításától. (Természetesen csak akkor, ha a tanulók értik azokat!) 2. Egynehány olvasmányt (különösen ismeretközlő olvasmányokat) elsősorban a bennük levő *ismeretek szempontjából* kellene feldolgozni. (Nem pedig az olvasmánytárgyalás szigorú metodikai lépéseire való önmagunkat is, meg a tanulókat is.) 3. „Szövegeesebbé” kellene tenni a környezetismeretet, de különösen a fogalmazást. Nagy szakadék van az alsó tagozatos fogalmazás és az 5. osztályos fogalmazás tantervi követelményei és jellege között. (A 11 mondatos gyakran erős segítséggel megírt dolgozat és mondjuk a „János szerencséje” c. fogalmazás között — mindenféle vázlat, közös szögyűjtés, rendezgetés, csiszolgatás nélkül, egyedül az olvasás útján szerzett élményre építve — nagy az űr.) 4. Azzal is meg kellene próbálkozni, hogy néhány ismeretközlő olvasmányt már a 4. osztályos tanulók *önállóan* dolgozzanak fel — természetesen igen jól irányító szempontok segítségével. 5. Végül bátrabban kellene hosszabb szövegek, versek *könyv nélkül* való megtanulását szorgalmazni. Ettől valószínűleg az tartja vissza a pedagógusokat, hogy nem szeretnék a „magoltató pedagógus” címet „kiérdemelni”. Pedig az emlékeztetőfejlesztés (és ezzel együtt az akaratfejlesztés) jó eszközt adjuk ki a kezünkből. Persze, ha a tanulókat arra kényszerítjük, hogy értelem nélkül (helyesebben a memorizálandó szöveg értése nélkül) tanulják meg a szöveget, akkor valóban „magoltatás” lesz. Ezt nem szabad.

Természetesen a lehetőségek felsorolása nem teljes. Inkább csak néhány gondolat közreadása ez. Gyakorló pedagógusok valószínűleg jól ki tudják egészíteni. A kiegészítést és egyáltalán további lehetőségek kutatását annak az elvnek kell meghatározni, hogy a

9—11 éves tanulók képesek mennyiségileg több ismeretanyag elsajátítására. Ezt úgy kell végezteni velük, hogy fejlesszük a tanulók önálló ismeretfeldolgozó és ismeretsajátító képességét.

Szükségesnek tartom megjegyezni, hogy az az aspektus, amelyből én a lehetőségeket vizsgáltam, az alsó tagozat mai tantervi „állapota”. Ez azonban semmiképpen nem jelenti azt, hogy a felső tagozat jogosan követel annyit, amennyit követel, és úgy, ahogyan követel. Azt az 5. számú módszertani levél is nagyon helyesen hangsúlyozza, hogy az átmenetből fakadó nehézségeket az alsó és felső tagozat együttesen, csakis a közelítés módszerével tudja csökkenteni. Közelíteni kell egymáshoz az alsó és felső tagozat (közelebbről a 4. és 5. osztály) követelményeit és módszereit egyaránt.

Nézzük az aktivizáló (tevékenykedtető) módszerek problémáját. Az 5. számú módszertani levél jelentős szerepet szán ezeknek a módszereknek. (Ez az idézett részből is kitűnik.) Nem hiszem, hogy a szakirodalomban használatos bármiféle felosztásnak ellentmond, ha azt hangsúlyozom, hogy mindefféle cél eléréséhez vezetnek *alapvető és nem alapvető* (vagy *kiegészítő*) módszerek. Bizonyos szöveg (mondjuk történelmi ismereteket, földrajzi ismereteket tartalmazó szöveg) megértését, elsajátítását *magával a szöveggel való* foglalkozás módszerei és eszközei segítik a leginkább. Mint pl. megadott szempontok szerinti elemzés, megadott kérdésekre adandó válasz (adott szövegre szabott kérdések!), megadott szempontok szerinti rendszerezés, adott szövegben megtanult ismeret más szituációban való alkalmaztatása, stb. Nyilvánvaló tehát, hogy ezek lesznek a szövegben rejlő ismeretek önálló elsajátításának alapvető módszerei. Megfelelő eszközök lehetnek a feladatlap, a munkafüzet, a kérdéssorok, a tesztek stb. Alapvető módszerek és eszközök, mert a célnak (szövegelsajátítás) ezek felelnek meg a leginkább.

Ugyanakkor a szövegben levő ismeretek mélyebb, sokoldalúbb elsajátítását, az ismeret-

szerzés élményszerűbbé válását segíthetik a motorikus tevékenységgel együttjáró módszerek és eszközök. Ilyenek pl. a rajzolás, a barkácsolás, a modellkészítés. Ezek az előbbiekhöz viszonyítva — a szövegelsajátításban — csak kiegészítő vagy *kiegészítő* módszerek és eszközök, mert kizárólag ezekkel a szövegben levő ismeretek nem sajátíthatók el, de élményszerűbbé tehetik azokat.

Nos, azért vesztegettem annyi szót az alapvető és kiegészítő módszerekre, mert úgy tapasztaltam, hogy a felső tagozat 5—6. osztályaiban gyakran helytelenül értelmezik a *tevékenykedtető* módszerek alkalmazását. Mintha az általam kiegészítő módszereknek nevezett módszerek alkalmazását előnyben részesítenék az alapvető módszerekkel szemben. Igen ritkán találkozunk pl. a történelemben feladatlap, megadott szempontok szerinti elemzettel, lényegkiválasztásra készíttetéssel, rendszerezéssel. Viszont gyakran előfordulnak olyan feladatok, mint például: *rajzold le az 5. oszt. történelemtankönyv 71. oldalán levő „a görög építéset háromféle oszlop”-t!* Vagy: *Készíts valamilyen anyagból (papír, lemez, stb.) olyan sátrat, amelyben őseink laktak! (L. 5. oszt. történelemtankönyv 23. old.).* Én azt kérdezném: minek? Ráadásul pl. az ilyen rajzfeladatok egyszerű másolási feladatok. Egyik-másik tanuló még olyan technikát is alkalmaz (kopíroz!). Így tehát milyen képességét fejleszti a tanuló? Milyen segítséget kapott ezzel a tanuló a szöveg tanuláshoz?

Úgy gondolom, hogy az 5. számú módszertani levél mondanivalója ez: válasszunk olyan *tevékenykedtető* módszereket, amelyek hozzásegítik a tanulókat mind az intenzív és gazdaságos tanuláshoz, mind önálló ismeretfeldolgozó és elsajátító képességük fejlődéséhez. Tehát segítségükkel megtanulnak tanulni. Az ilyen módszerek kiválasztásához nagyon világosan kell látni a *célt*. Ennek kell alárendelni a módszert, és nem fordítva.

Deli István

Kaposvár, Tanítóképző Intézet



PÁLYAVÁLASZTÁSI ÉS PÁLYAIRÁNYÍTÁSI NEVELŐMUNKA A FELSŐ TAGOZATON

Szülők, hozzátartozók, nevelők és barátok gyakran kérdezik a felső tagozatosoktól: *mi lesz, mi szeretnél lenni?* Gyermekkorban még csak játékosan, a serdülő- és ifjúkorban egyre komolyabban hangzik el a kérdés.

A pályaválasztás probléma, gond a szülőknek, foglalkoztatja az iskolát, a társadalmat, de elsősorban magát a *serdülő fiatal* érinti, hiszen jövendő életéről van szó.

A szülő — érthetően — arra törekszik, hogy a gyermeke legalább annyira, de ha lehet *„többre jusson”*, mint ő. Ez a *„többre jusson”* a szülő számára azt jelenti, hogy gyermeke lehetőleg jobb munkakörülmények között, könnyebb, tisztább munkát végezhesen, és legalább annyit, de inkább többet keressen, mint a szülő.

Az egyes életpályákkal, foglalkozásokkal

kapcsolatban általában *ilyen elvárások* élnek szülőben, és rajta keresztül a gyermekben, ami önmagában természetes emberi törekvés.

A pályaválasztás azonban nem olyan egyszerű dolog, mint látszatra tűnik. Napjainkban a fő probléma abban rejlik, hogy *egyes pályákra túlságosan sokan jelentkeznek, míg más pályákra kevés a jelentkező.* Pedig az életpálya megválasztásának helyes megoldásánál *nem hagyhatjuk figyelmen kívül a reális lehetőségeket, a népgazdaság munkaerő szükségleteit.* Az egyik alapvető szempont tehát a pályaválasztásban az, hogy melyik szakmában milyen elhelyezkedési lehetőség nyílik. Erre a pályaválasztási kiadványok nyújtanak felvilágosítást.

Másrészt az is igaz, hogy a népgazdaságnak és a pályát választó egyénnek egyaránt érdeke, hogy lehetőleg mindenki olyan pályára kerüljön, ami *egyéni adottságainak, hajlamainak, érdeklődésének és képességeinek a leginkább megfelel,* mert ezen tud a legtöbbet használni a közösségnek és ez nyújt az egyén számára meglegedettséget, munkörömet. A munköröm pedig a jó munka fontos feltétele.

A pályaválasztás előtt álló *14 éves serdülők, de gyakran a 16–18 éves fiatalok sem ismerik azonban eléggé önmagukat, adottságaikat, képességeiket, sem az egyes életpályák, foglalkozások igazi arculatát, követelményeit.* Az egyes pályákról, szakmákról inkább ábrándkép, fehér köpeny, bizonyos munkaköri szerep él bennük, semmint a szakma alapos ismerete.

Es. ebben nem is hibáztathatók, mert a legtöbb serdülő, fiatal — különösen városban — *alig szerezhet konkrét szakmai munkatapasztalatot, ismerkedhet egy-egy pálya munkakövetelményeivel.*

Szerencsére azonban a legtöbb ember nemcsak egy meghatározott pályára, foglalkozásra alkalmas, hanem *több, azonos adottságot, tulajdonságot, munkakövetelményt igénylő szakmára,* amint ezt a munkalélektani vizsgálatok és a mindennapi megfigyelés is igazolja. Jó eladó nem lehet lassú, nehézkes egyén; mert ehhez a pályához mozgékonyság, ügyesség, gyors felfogás, előzékeny magatartás szükséges. Hasonló pályakövetelmények szükségesek a gépirónó, a sofőr munkájához. A traktorosnál a testi erő, edzettség, élénk figyelem, technikai képzettség fontos. Az által gondozónál az állat szeretete, a gondos és pontos munkavégzés. Minden szakma, foglalkozás meghatározott követelményeket támaszt a pályát választó egyénnel szemben.

A pályát választó egyénnek éppen ezért tisztában kell lennie a saját adottságaival, képességeivel, tulajdonságaival és a választott szakma pályakövetelményeivel. Ezek szerencsés találkozása a helyes pályaválasztás

fontos tényezője, mert ez biztosítja a választás helyességét, *a személyi alkalmasságot,* amiről egyes szakmák esetében alkalmasságvizsgálatokkal győződnek meg.

Mi a teendője mármost a pályaválasztás irányításában *a szülőnek, a nevelőnek* és mi a pályát választó egyénnek, *serdülőnek?*

A helyes pályaválasztáshoz általában az egyén alábbi személyiségjegyeit kell figyelembe venni:

a) *Testi, egészségi, alkati, érzékszervi-idegrendszeri és vérmérsékleti adottságait.* Egyes pályákon a testi erő, a mozgékonyság, másokon a kedvező érzékszervi-idegrendszeri, vérmérsékleti adottság fontos,

b) *érdeklődését.* Miről beszél szívesen, mi a kedvenc tantárgya? Mivel tölti szabad idejét, mi a kedvenc foglalkozása, „hobby”-ja. Anyagi, kézzel fogható, gyakorlati dolgok érdeklik, vagy a könyvek, a technika, a művészet,

c) *kézügyességét.* Figyeljük meg különböző tevékenység elvégzése közben. Ha „ügyetlen”, miből ered? Mozgáskészség hiányából, értelmesség vagy alkalmazkodóképesség hiányáról van-e szó?

d) *megismerőtevékenységét, értelmi képességeit.* Milyen a figyelme, az ingerekre adott válasz, alak-, szó-, számemlékezete, gondolkodásának jellege? Könnyen, vagy nehezen tanul, melyik szaktárgyat? A lényeges, vagy választás nélkül minden megtanulására törekszik,

e) *érzelmi, indulati megnyilvánulásait.* Társaival szépen együttműködik-e? Segíteni kész, vagy irányítani akar? Hogyan érzi magát a nyilvánosság előtt, műhelyben, természeti környezetben, siker vagy kudarc esetén?

f) *Erkölcsei-akaratit tulajdonságait.* Kitartó vagy szalmaláng természet, a nehézségeket leküzdő vagy meghátrál előttük? Van aki kezdeményező, más inkább végrehajt, de abban megbízható, rendszerető, lelkiismeretes,

g) *a választás indítékait.* Anyagi előnyök, külsőség, munkaköri szerep, vagy tényleges hajlam, vonzalom a választás alapja?

Ezek a kiemelkedő jegyekén kívül vannak olyan általános személyiségvonások, mint a szorgalom, a pontosság, a munkaszeretet, amely minden pályán egyformán fontos.

A pályaválasztásnál nem szabad figyelmen kívül hagyni még egy fontos körülményt, nevezetesen azt, hogy a serdülőkör mélyreható testi, élettani és lelki változások szakasza. *A pályát választó egyén esetében alakuló, változó fiatalról van szó, akinek adottságai, érdeklődése, képességei, erkölcsi-akaratit tulajdonságai alakíthatók, fejleszthetők.* A kedvező adottságok azonban a választott életpálya szempontjából nagyobb eredményre vezetnek.

Az iskolában az osztályfőnök és a szakta-

nárok sok hasznos tanácsot adhatnak a serdülők pályairányításához. Folyamatos, *szakszerű pedagógiai megfigyelés alapján megismerik a fiatalok egyéniségét, adottságait.* Magyar, számtan, fizika, ének, testnevelés stb. órán, gyakorlati foglalkozásokon ugyanannak a serdülőnek *más-más adottságai, képességei* bontakoznak ki, ami támpontokat nyújt a pályaválasztáshoz.

A pályairányításnál *fontos további feladat az egyes pályák, szakmák tüzetes ismertetése.* Sok nehézség származik ugyanis abból, hogy a szülők és a serdülő fiatalok gyakran csak *kevés szakmát* ismernek, és azokat is többnyire felszínesen. Ezen különböző pályaismertető kiadványokkal, a pedagógusok közreműködésével igyekeznek az illetékesek segíteni.

Sokat jelent már az is, ha a szülő saját munkájáról vagy más jól ismert szakmáról *elbeszélget* gyermekével, *tájékoztatja őt a szakma előnyeiről és nehézségeiről.*

Az iskola is *változatos eszközökkel és módszerekkel törekszik ezt a feladatát ellátni.* Tüzetesen ismertetni kell a serdülőkkel a különböző életpályákat, szakmákat, mégpedig *a szakma tárgyilagos bemutatásával.* A szakma egy-egy dolgozója, film, szakmai ismertető cikk, munka-beszámoló érdekes és hiteles tájékoztatást adhat. Ismertetni kell a fiatalokkal, továbbá a választott szakma elsajátításának módját, szakmai követelményeit, a szakma kedvező oldalait, előnyeit és nehézségeit, távolabbi perspektíváit.

Megfelelően szervezett látogatás *üzemekben, tsz-ekben és egyéb munkahelyeken, iskolákban,* munkaélmény és munkatapasztalat

szerezése szempontjából, továbbá a tapasztalatok megbeszélése és értékelése, kedv-ébresztés is sokat jelenthet a fiatalok pályairányításában.

A helyes pályaválasztás szempontjából különösen fontos a fiatalok gyakorlati tevékenysége, munkája. Vegyenek részt otthon *fizikai munkában, nyáron a termelő munkában,* mert a munkatevékenység közben mutatkozik meg és fejlődik leginkább a különböző hajlam és képesség. Együttal „*ízleltőt*” szereznek egyes munkanemek követelményeiből.

A tevékenység fejlesztő hatásának érvényesítésére törekszik az iskola a *gyakorlati és úttörő foglalkozásokon, a különböző társadalmi és szakköri munkában.* Ezért jól teszi az a serdülő, aki hajlamainak, érdeklődésének megfelelő szakköri és egyéb munkákban vesz részt.

A család, de a pályát választó fiatal számára a munka milyensége, követelményei és távlatai mellett a pályaválasztásban nagyon gyakran az is meghatározó tényező, hogy *mikor válik az egyén keresőképesé, gyakorlatilag nagykorúvá, illetőleg önállóvá,* és milyen lehetőségeket, keresetet ígér a választott pálya.

Mindez mutatja, hogy az életpálya-választás valóban bonyolult probléma, amelyet — a munkaerőszükséglet figyelembe vételével — *sokoldalúan és körültekintően kell mérlegelni* — szülőnek, iskolának és magának a pályát választó egyénnek.

Dr. Szepes Lajos
Pécs, Tanárképző Főiskola



ADY ENDRE: FÖLSZÁLLOTT A PÁVA...

(8. osztály)

Nevelési feladat: *Ady a megújulást, változást sürgeti.*

Didaktikai feladat:

- elemzés, tartalom-forma egységében,
- politikai líra
- népdalkeret
- a vers kifejezőeszközei (választó mondatok, ellentét, jelképek, jelzők)

Szemléltetés, koncentráció:

Gorkij: A viharadár dala

Kodály: Fölszállott a páva

Kiállítás: Ady-kötetek

Oratípus: Új ismeretet feldolgozó óra (Témakör: Ady-versek)

I. „Vad vihar jó nemskóra!

Viharadár hangja szól így

villámlások közt mérészen,

zúgó tengerár fölött is

győzelemnek prófétája:

— Jöjj vihar, s légy még erősebb!”

— ezekkel a szavakkal köszönti Gorkij, a nagy orosz költő a XX. század elején érlelődő forradalmat.

— Milyen a század eleji Magyarország sorsa?

Feladat:

1. Idézetekkel jellemezzétek az ország sorsát!
2. Olvasd a házi fogalmazásodat: „Éhe a kenyérnek, éhe a Szónak”.
3. Hogyan fejezi ki Ady érzéseit a szenvedő milliók iránt? (Az egyik tanuló a Csák Máté földjén c. vers elemzésévei válaszol a 3. kérdésre.)

II. A szenvedő nép panaszát szemlélteti Kodály: Fölszállott a páva c. kórusműve.

Bemutató:

Feladat: Hogyan fejezi ki a kórus, hogy a

nép szabadságra vágyik (vagy, vagy „másképpen lesz holnap” kifejezések ismétlődése) Ez tehát a helyzet Magyarországon, a népert küzdő költő joggal panaszkolja:

„Sósabbak itt a könnyek,

S a fájdalma is mások.”

Hallgassátok meg Ady: Fölszállott a páva c. versét!

Figyeljétek meg: Hogyan jelöli meg Ady e válságos helyzetből a kivezető utat?

— Határozzátok meg a költemény műfaját!

— Figyeljétek meg a vers formáját!

(A tanulók három csoportban válaszolnak a feltett kérdésekre.)

Élménybeszámoló, a feladat megoldása
Elemzés:

1. Tehát a vers keretes vers.

Ady érzéseit, a vers sürgető, forrongó mondanivalóját a „Röpülj páva, röpülj” kezdetű népdal sugallta (1907).

— Vajon a népdal pávája mit jelképezett a „sok szegény legény” számára?

— Ady is a pávához szól!

— Hogyan? Milyen kifejezőeszközöket használ?

— A kereten belül két részre osztjuk a verset.

— Olvassuk a 2—4. versszakokat!

— Mit hirdet az I. rész ujjongó hangja? (forradalmi változást).

— Milyennek rajzolja a jövőt?

(új arcok... kacagnak).

— Milyen kifejezőeszköz fokozza a vers forradalmi mondanivalóját? (szóismétlés, jelkép, jelzők)

— Mely jelzők szemléltetik a forradalmi erő nagyságát, szépségét? (kényes büszke)

— Melyik jelző a legszembetűnőbb? (új)

— Ady érzéseinek fokozódását melyik elentét fejezi ki? (új arcok — ősz magyar fa)

Részösszefoglalás, vázlatírás

2. Mire figyelmezteti a költő a népet? (döntenie kell).

— Milyen tartalmú mondatok fejezik ki a figyelmeztetést? (választó).

— Petőfi sora jut eszünkbe!

„Itt az idő!

Most vagy soha!”

— Mit tartalmaznak az ellentétes sorpárok? igazság — szolgaság

élet — pusztulás

Hallgassuk meg a 6—7. versszakból Ady forradalmi változást sürgető szavait!

— Figyeljétek meg a magánhangzók szerepét!

— A 8. versszak még egyszer összegzi a vers mondanivalóját. Az új eszmék soráról szól.

— Mi lehet az új eszmék sorsa?

— Mi lesz Ady szerint? (9. versszak: „Sok szegény legénynek szabadulása”).

— Figyeljétek meg a vers rímeit! (tisza rímek)

— Ez is a népdal hangját utánozza. Kifejezi, hogy Ady az egész néphez szól: „Másképpen lesz holnap, Másképpen lesz végre”.

Részösszefoglalás, vázlatírás

Táblai vázlat

Fölszállott a páva politikai líra

1. Fölszállott a páva...

2. a) „Másképpen lesz holnap”

új arcok } ősz magyar fa
új szelek }

b) A népnek dönteni kell:

új magyar igék — bús magyar élet
(élet) (halál)

3. Fölszállott a páva...

III. A vers összefoglalása.

Ady költészetének méltatása legnagyobb költőnk által:

— Hallgassátok meg, hogyan emlékezik József Attila a forradalmár költőre:

„Teste a földé. Földmivésé lelke,

ezért koppan a kapa néhanap.

Sírja hárommillió koldus telke,

hol házat épít, vet majd és arat.

Verse törvény és édes ritmusában

kő hull s a kastély ablaka zörög, —

eke hasít barázdát új húsában,

mert virágzás, mert élet és örök.”

(Ady emlékezte)

Ady így fogalmazza feladatát, hitvallását:

„Még csak mártírfényt sem akartam,

Csak amiről a sors tehet:

Odaadni magamtól, szépen,

Ezt a nem kért, kicsúfolt semmit,

Forradalmas lelkemet.”

(Ady Endre: Küldöm a frigy-ládát)

Tóth Andrásné

Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza



MAJZIK SÁNDOR, a Szegedi Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának „Kiváló tanító”-ja most is frissen, ruganyosan jár-ke-közötünk, pedig már 70 éves. Ha osztályában találkozunk vele, önkéntelenül arra kell gondolnunk, hogy a tanítói munkában sohasem lehet kifáradni, megöregedni. Az az 50 esztendő, amelyet a nevelői pályán eltöltött, annak bizonyossága, hogy a tartalmas élet megőrzi a lélek frissességét.

1937 óta gyakorló iskolai tanító. Egykori tanítványai csakúgy, mint tanártársai el szokták emlegetni, hogy óráin sohasem hangzott el felületesen megfogalmazott mondat, nem került a táblára elhibázott vonal vagy betű. Minden szinte másodpercnyi pontossággal történt.

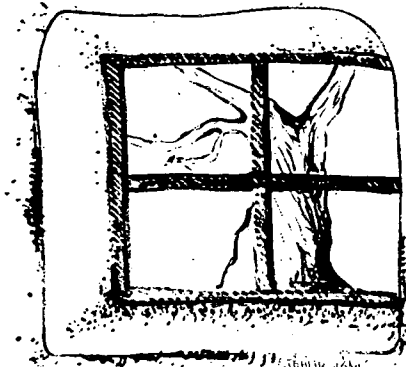
Bemutató tanításain az ember úgy érezte, mintha hangversenyteremben ülne, közvetlenül a karmester mögött. A tökéletes csendben „Majzik bácsi” szerényen osztálya elé állt, és ami azután következett, az mindig élményszámba ment. Mozdulatait minden gyermek áhítattal figyelte. Dirigens és kórus egyéforrt. A jelenlevő vendégekről szinte tudomást se vettek. A részletes, mintaszerűen elkészített óravázlatot mindannyian kézhez kaptuk, tehát nem volt nehéz megállapítani, hogy a partitúrát a karmester betéve tudja. A műélvezetet egyetlen diszsonáns hang sem zavarta, hiszen a kis kórus tagjainak vágyait, teljesítőképességét a karmester kitűnően is-

merte. Megnyilatkozásai egyébként is mindig bizalmat sugároztak, sohasem szűnt meg túrelmesnek, várakozónak lenni. Ha egy-egy pillanatra mégis feszültség támadt, azt jóízű humora gyorsan feloldotta. Néha úgy tűnt, annyira ura az eszközöknek, hogy hallgatói számára a lélektani, didaktikai, avagy módszertani szempontok szerint árnyalatokkal is érzékelhetően képes intonálni. Óráin mindig megcsillant a nevelői hivatás rendkívüli szépsége. A hospitáló megértette és élvezte a pedagógus munkájának vonzását. Azt is átélhette, hogyan kell szerényen és tudatosan, egész lélekkel, minden idegszálunkkal egy nagy ügyet szolgálni.

Óráinak elemzésekor az is kitűnt, hogy a sikeres „szerepléseket” sokrétű, lelkiismeretes és nagyon alapos felkészülés előzi meg, és hogy a nevelői reportoárt szüntelen önképzéssel kell gazdagítanunk. A gyermek iránti feltétlen odaadás, az emberformálás vágya és képessége csakis így válhat nevelői hatássá. Majzik bácsi szerint ugyanis csak addig hathatunk másokra is fejlesztőleg, amíg önmagunkat is fejleszteni kívánjuk.

Most, hogy a karmesteri pálcát az iskolaév végén végleg leteszi, a jól megérdemelt pihenéshez volt tanítványai és barátai nevében jó egészséget kívánunk.

Dr. Szörényi József



EGY ÚJ ELŐISKOLA-MODELL

Az olvasás tanításának egy új módszerét dolgozta ki Friedrich Rüeck nyugdíjas heidenheimi tanító. 40 éven keresztül foglalkozott általános iskolások, főleg első osztályosok tanításával.

Módszere alkalmazása céljából 3 évvel ezelőtt szervezte meg az unokájáról elnevezett „Mucki”-előiskolát. Eddig kb. 2000 tanuló végezte a tesztet, amely tanúsította, hogy 12 hét leforgása alatt bámulatos olvasási készségre tettek szert tanulói.

Az előiskola célkitűzése, hogy megtakarítsa a gyermekeknek az első iskolai napok sokkját, hogy megkönnyítse munkájukat.

A gyerekek az izgalomtól pirosodó füllel játszanak a „Mucki”-képekkel és a számtani szekrény tartalmával. Nagy örömeiket lelik abban, hogy egymással versenyezve leljék meg az összetartozó képeket és a tapadó hátú táblácskákat, amelyeken a megfelelő szavak állnak.

A „Mucki”-játék 15 igen ötletesen megrajzolt műanyag képből áll, amelyekhez a képen látható tárgy nevét viselő fólialapok tartoznak. A játék résztvevőinek a feladata, hogy egy-egy képhez megtalálják a hozzátartozó fóliaport és azt tapadó hátával ráilleszék. Ha valamennyi képhez megtalálták a megfelelő megjelölést, következik a játék nehezebb része: az egyes szavak összeállítására különálló betűkből. A tanító kitesz pl. egy babaképet az asztalra és hagyja, hogy a gyermekek beszélgessenek róla, vagyis, hogy a fejükbe vésődjek a „baba” szó. Ezt egyébként az „egész-szó módszerénél” is így teszik. Ezután megkapják a gyermekek a betűfóliákat, amelyekből ki kell keresniök a baba szóhoz tartozókat, és azokat helyesen egymás mellé kell rakniok.

A játék közben lassan, tagoltan és szabatosan kell fennhangon olvasniok a kirakott szót, hogy megrögződjék bennük a hang és betű közti kapcsolat.

Párhuzamosan ezzel a folyamattal történik az egy-egy betűk megszemélyesítése és ebben

a formában való megtárgyalása. Minden betűhöz egy-egy rajzocska kapcsolódik. A gyermekek így játszva ismerkednek meg az ábc-vel.

A szedőjáték a következő lépcső. Ez abból áll, hogy egy egész szót tartalmazó cédula alá külön álló betűkből ki kell rakni még egyszer a szót. Itt már kombinációs lehetőségek is kínálkoznak. Bizonyos szavakat, egy betű kicserélésével más szavakká alakíthatnak, pl. Bach—Dach, Jacke—Hacke.

A nyugdíjas tanítót hetente háromszor keresi fel lakásán egy 20—30 főből álló tanuló-csoport, s az öreg tanító játszik a gyerekekkel. Először egy negyed óráig a „Mucki”-játék folyik, majd egy matematikai szekrény segítségével a négyes, a négyzet és a kör fogalmával ismerkednek meg a tanulók. Közben különféle habgumi formákkal is játszanak, amelyekből házak, autók stb. állíthatók össze.

Az előiskolának ez a formája mind jelentősebbé válik. Németországban ugyanis évek óta vitatják az iskolaköteles kor felemelését.

*

Kísérletek folynak a 3—5 éves gyermekek olvasás oktatására. Ennek legismertebb és legtöbbször vitatott módszere az „egész-szó” módszer. Ezt Amerikában dolgozták ki és a német viszonyokra H. R. Lückert müncheni pszichológia-professzor ültette át.

Werner Correll professzor egy oktatógépet tervezett, amelynek segítségével 3 éves gyermekeket 4 hónapon belül megtanítottak olvasni, mindössze napi 20 percnyi tanulással.

Jelenleg az a helyzet, hogy két látszólag összeegyeztethetetlen ténnyel állunk szembe: egyfelől tapasztaljuk, hogy számos 6 éves gyermek nem rendelkezik a kellő érettséggel az iskolához, másfelől viszont bizonyított tény, hogy 3—4 éves gyermekek is képesek már olvasni.

(Susanne Friedrichs,
CHRIST UND WELT,
1969. október 10.)

Horváth Imréné
Zalaegerszeg

AZ „EGY NYELVEN BESZÉLÉS” ÉRDEKÉBEN

Az évekig húzódó és mindig visszatérő problémákra próbáltunk megoldást keresni egy decemberben tartott osztályfőnöki munkaközösségi tanácskozáson.

A tanácskozást két kérdés köré csoportosítottuk.

1. A tanulók személyiségének megismerése 1—8. osztályig.

Az új Tanterv és Nevelési terv bevezetésének időszakában kezdtük el keresni azt a feljegyzési formát, amely a családlátogatási naplónál áttekinthetőbb képet ad a tanulókról. Kezdetben sokféle formájú füzetben halmozva, minden rendszer nélkül írták neveleink feljegyzéseiket. Az iskolatanács ülésén megvitattuk, majd a tantestületi értekezleten úgy határoztunk, hogy nyomdailag előállítjuk a személyi lapokat*

Eredmény a lap formai részének kialakítása terén és módszertani vonatkozásban jelentkezett.

Sok hiányosság és probléma mutatkozott a munka tartalmi részében elsősorban az „egy nyelven” fogalmazásban és szervezési vonatkozásban is.

A hiányosság kiküszöbölésére az alábbi határozatot hoztuk: össze kell állítani a tanulók személyisége, megfigyelése és a fogalmazás egységessége érdekében — kizárólagosan iskolánkon belüli használatra — *segédanyagot*, melyet minden osztályfőnöknek át kell adni.

A segédanyag elkészült, a személyi lap 10 pontjához ad részletes pedagógiai és módszertani útmutatást. A személyi lapok bevezetése már évekkkel ezelőtt megtörtént a város iskoláiban.

A személyi lapok vezetésével a 8. osztályban el kell jutnunk a végső jellemzéshez, ami nem mechanikus összegezés, nem adatok összeszűfölválása, hanem hiteles megállapítások sokoldalú összevetése.

A további lépés: Találjuk meg a kapcsolatot a város területén működő középiskolákkal, iparitanuló- és kereskedőtanuló-iskolával.

* A személyi lapot részletesen Babos Tibor igazgató feldolgozásában a Köznevelés is közölte.

Az első lépéseket ezen a területen talán mi, zalaiai tettük meg az idén először megrendezett továbbtanulási nappal. Nagyon sokat adott ez az általános iskolai tanulóknak.

A továbbtanulási nap után megtartott szülői értekezleteken a szülők kaptak részletes tájékoztatást a középiskolai tanároktól, a követelményekről és lehetőségekről.

A harmadik lépés az összevont munka-közösségi megbeszélés, ahol a pedagógusok cserélték ki gondolataikat egymással a pályaválasztásról és a pedagógiai értékelésről.

Az alábbi megállapodások születtek:

1. A szakirányú középiskolák külön kéri az általuk megjelölt tantárgyakról a tanulók részletesebb értékelését.

2. Jelölje meg az általános iskola a továbbtanulási lapon a fizikai és a mezőgazdasági dolgozók gyermekeit, a szokásos bejegyzéssel.

3. Tüntesse fel az általános iskola, hogy a választott pálya önkéntesség, vagy szülői kényszer alapján jött-e létre.

4. A szakmunkásképző iskolában jelentkező tanulóknál külön térjünk ki a gyakorlati munkához való jártasságra, érzékszervi megbetegedésre, a tanuló családi körülményeire.

5. Ajánlatos lenne a felvett tanulók személyi lapjának továbbítása a felvevő iskolához.

Megfelelő tájékoztatás céljából kéri az általános iskolák, hogy a szakmunkásképző és középiskolák minden tanév szeptemberében ismertessék meg az iskolájukon belüli felvételi lehetőségeket és követelményeket az általános iskolákkal.

Ilyen tájékoztatást az 1969-es tanévben két középiskolától kaptunk.

Pedagógusok Fóruma
Zalaegerszeg, 1970. 4. szám